



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**LOS APORTES DE LA EDUCACIÓN SOMÁTICA EN LA AUTOPERCEPCIÓN DE LAS MUJERES EN
REHABILITACIÓN: LA CASA DE MUJERES DE LA FUNDACIÓN QUINTA SANTA MARÍA**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
CYNTHIA HÍJAR JUÁREZ

TUTOR: DR. ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., JULIO DE 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para Humberto y Angelita

Agradecimientos

Este trabajo de investigación comenzó como una propuesta de talleres de danza contemporánea que cuestionaba las violencias que se reproducen en las disciplinas escénicas. Como estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, aprendí que el único recurso que tenemos las educadoras corporales a la mano en un país sumergido en una violencia brutal en el cual las opresiones cotidianas son normalizadas al extremo, es cuestionar nuestras posturas y cómo aún cuando queremos crear espacios pedagógicos seguros podemos detonar procesos emocionales complejos en las, los y les estudiantes que confían en estos espacios.

La propuesta pedagógica que se presenta en esta tesis es una oposición a la violencia normalizada en las escuelas de danza, en las cuales yo misma fui testigo y sobreviviente de violencia misógina. Se trata de una creación colectiva de todas las personas que acompañaron este proceso, de quienes me rescataron de la violencia institucional, de quienes me enseñaron a investigar y de quienes día con día asisten a mis clases y comparten sus experiencias con respeto y amor hacia sus propios cuerpos. Esta tesis es resultado de muchos esfuerzos emocionales, económicos y cognitivos que sostuvieron mis redes de apoyo, acompañamiento y enseñanza.

Cuando la Universidad Nacional Autónoma de México me recibió de nuevo como estudiante en el Programa de Maestría de la Facultad de Filosofía y Letras, pude encontrar en las y los profesores del programa mentores que dedicaron tiempo y cuidado a mi formación. Gracias a que el Doctor Armando Alcántara Santuario creyó en mis ánimos de investigar y acompañó este proceso con una escucha atenta y una tutoría entrañable, pude encontrar en mi proceso de la maestría a otras profesoras que ahora son indispensables para

mí formación y para la forma en la que entiendo la vida y mi vocación. Esta tesis se ha compuesto pues de las enseñanzas que se crearon en los seminarios de las Doctoras Blanca Estela Zardel Jacobo, Teresita Durán Ramos, Laura Echavarría Canto, Elisa Saad Dayan, Mariflor Aguilar Rivero, Ana Buquet Corleto y de los Doctores Armando Alcántara Santuario, Jorge Batolucci y Alfredo José Furlán. Todo lo bueno que pueda tener esta tesis es gracias a su compromiso con el programa y conmigo como estudiante y al trabajo constante de la coordinación de pedagogía donde siempre encontré apoyo y orientación por parte de Rosy. Por otro lado, el programa Becas Nacionales para la realización de estudios de Posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología me permitió dedicarme por completo a mi trabajo de investigación durante dos años. Gracias a las personas trabajadoras que contribuyen con sus impuestos yo pude estudiar una maestría en la universidad más bonita, mi UNAM.

Escribir una tesis es uno de los procesos más complejos emocionalmente para una estudiante porque si bien es cierto que investigar hace que broten tus ganas de conocer, esas ganas se ven atravesadas por la precarización y las desigualdades sociales, pero también por tus propias emociones, miedos, inseguridades, vulnerabilidad, necesidades y manías. Quieres conocer sobre lo que investigas, pero para ello tienes que conocer sobre otros temas, formas de autogestión, herramientas cotidianas de aprendizaje y cuidado y en general tienes que sobrevivir al dolor que te produce la existencia en el alma y las sillas en la zona lumbar. En el momento que yo comencé a escribir esta tesis recibí apoyo integral por parte de La Casa Mandarina. Gracias a mi terapeuta Erika Urueta pude aprender que una tesis es eso, aprender, y que todas las personas podemos aprender a escribir tesis si nos quitamos de encima las creencias que tenemos de nosotras mismas, la autoexigencia que destruye y el miedo a crecer. Esta tesis no se hubiera escrito sin el apoyo emocional constante por parte de mi terapeuta y

de Mora Fernandez, quien me ha enseñado todo lo que sé sobre acompañamiento, enfoque de trauma y sobre cómo ser una buena amiga. Para ser un poco más clara, Mora y Erika son en gran parte responsables de que mi investigación esté atravesada por un conocimiento situado desde la posibilidad de sobrevivir a la violencia y hacer del cuestionamiento cotidiano una forma de vigilancia epistemológica.

Mi necesidad de bailar y mi vocación por enseñar a bailar han pasado por momentos de mucha desesperanza y desolación al no encontrarme como parte de una escena que considero llena de violencia normalizada. Cada día busco seguir bailando para poder alejarme de los ejercicios de poder que, irónicamente, encontré en la escuela de danza. En esta desolación he encontrado formadoras, maestras y coreógrafas que me ayudan a seguir bailando y que comparten amorosa y respetuosamente su conocimiento. Las enseñanzas de mis maestras Anahí Arteaga Salas, Marina Acevedo, Diana Sánchez y Adriana Segovia representan para mí la posibilidad de seguir bailando y enseñando a bailar. Gracias por eso.

Durante mi estancia en el posgrado, la Universidad vivió uno de los momentos más entrañables para mí en la historia de los movimientos estudiantiles. Las estudiantes organizadas de la Universidad visibilizaron la violencia, el hostigamiento sexual y acoso y lucharon para defender un lugar seguro para todas las personas que entramos a la universidad. Gracias a todas las estudiantes que defendieron nuestro derecho de estudiar libres de violencia.

Con toda la solemnidad que se puede esperar de una tesis de maestría, uno de los agradecimientos más fundamentales es para Perrito Fernández, cuyo trabajo emocional - incluso cuando nos mudamos a Tlalpan y tuvo que soportar mi cuadro depresivo más brutal- fue inmejorable. Gracias Peppino porque gracias a ti, y por primera vez en mi vida adulta, sé que tengo un hogar.

Finalmente, agradezco a mis redes de apoyo que durante los últimos años sostuvieron emocionalmente mi proceso y me ayudaron a entender mejor mi vocación, a tratarme con respeto y amor y a entender que el oficio escénico se puede construir desde nuevas perspectivas. Gracias a las Standuperras, Andrea Arsuaga y Tamara de Anda porque cada día volvemos a jugar, porque compartimos el escenario y defendemos el sueño de que otra risa es posible, a la Licenciada Alehlí Ordóñez de LEDESER porque su brújula ética me guía en la política y en Zipolite, a la directora de Red Juvetudes trans de México, Jessica Marjane Durán Franco por ser mi familia elegida, a Catalina Ruiz Navarro por su brillo impetuoso, a las estudiantes de Ballet After Dark México, a la Doctora Yoalli Palma, a Cinthia Rosatti y a todas las personas que me recuerdan, día con día, que sobrevivir puede ser una experiencia menos abrumadora si se comparten el pan y las risas. No tengo otro hogar que el corazón de mis amigas, y sin este hogar yo no podría haberme dedicado a escribir ni a investigar. Gracias siempre por eso.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
OBJETIVO GENERAL	16
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	16
PRECISIONES METODOLÓGICAS	16
I. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA EDUCACIÓN SOMÁTICA.....	19
1.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	30
<i>Grupo A.</i>	35
<i>Grupo B</i>	43
1.2 THOMAS HANNA Y LA HERENCIA DEL PENSAMIENTO SOMÁTICO	48
1.3 MOSHÉ FELDENKRAIS Y SU HERENCIA PEDAGÓGICA EN EL PENSAMIENTO DE THOMAS HANNA	66
1.4 AUTOPERCEPCIÓN Y CONCIENCIA SOMÁTICA	77
II. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: LA FUNDACIÓN QUINTA SANTA MARÍA.....	82
2.1 VULNERABILIDADES SITUADAS: LA CASA DE MUJERES DE FUNDACIÓN QUINTA SANTA MARÍA.....	84
2.2 PLANIFICACIÓN	90
2.2.1 <i>Actividades y contenidos</i>	91
2.2.2 <i>Planificación de las sesiones</i>	96
<i>Primera sesión. Autorretrato</i>	97
<i>Segunda sesión. Mapa Corporal</i>	98
<i>Tercera sesión. Los huesos.</i>	99
<i>Cuarta sesión. El sentido del tacto.</i>	100
<i>Quinta sesión. El sentido del gusto</i>	101
<i>Sexta sesión. El oído.</i>	102
<i>Séptima sesión. Órganos</i>	103
<i>Octava sesión. Introducción a la expresión corporal</i>	104
<i>Novena sesión. El cuerpo de todas: la sororidad</i>	105
<i>Décima sesión. Retratos</i>	106
2.2.3 <i>Guión para la realización de entrevista semiestructurada</i>	107
III. EL PROCESO DE EDUCACIÓN SOMÁTICA EN LA CASA DE MUJERES DE LA FUNDACIÓN QUINTA SANTA MARÍA.....	108
3.1 PRIMERA SESIÓN. AUTORRETRATO.....	109

3.2 SEGUNDA SESIÓN. MAPA CORPORAL	117
3.3 TERCERA SESIÓN. LOS HUESOS.	127
3.4 CUARTA SESIÓN. EL SENTIDO DEL TACTO.	130
3.5 QUINTA SESIÓN. EL SENTIDO DEL GUSTO.	133
3.7 SÉPTIMA SESIÓN. ÓRGANOS	145
3.8 OCTAVA SESIÓN. INTRODUCCIÓN A LA EXPRESIÓN CORPORAL	148
3.9 NOVENA SESIÓN. EL CUERPO DE TODAS: LA SORORIDAD	152
3.10 DÉCIMA SESIÓN. RETRATOS	158
IV. EDUCACIÓN SOMÁTICA, MOVIMIENTO Y AUTOPERCEPCIÓN: UNA DANZA DE LA VULNERABILIDAD .	160
4.1 ALGUNOS HALLAZGOS CUANTITATIVOS.	162
4.2 LA AUTOPERCEPCIÓN DE LAS HABITANTES DE LA CASA DE MUJERES DE LA FUNDACIÓN QUINTA SANTA MARÍA DESPUÉS DEL TALLER DE EDUCACIÓN SOMÁTICA.	167
4.3 HACIA UNA ÉTICA DE LA EDUCACIÓN SOMÁTICA.	176
CONCLUSIONES	184
REFERENCIAS.....	186
BIBLIOGRAFÍA	189
ANEXOS.....	194

Presentación

El objetivo de esta investigación es describir los aportes que la educación somática puede brindar a un grupo de mujeres en situación de rehabilitación para que reconozcan su cuerpo como una potencia creativa a través de ejercicios de autopercepción.

Entendemos por educación somática al campo que estudia el *soma*. En palabras de Thomas Hanna: “somatics is the field which studies the soma: namely, the body as perceived from within by first-person perception.” (Hanna, 1988, pág. 33) Este campo ha sido desarrollado durante los siglos XX y XXI.

Desde su origen, la literatura sobre educación somática ha discutido acerca de sus dimensiones educativas, sin embargo, la diversidad y la vasta cantidad de métodos que se han generado desde entonces, dificultan la sistematización de sus prácticas, además, el análisis de sus objetivos, límites y posibles alcances dentro de la investigación pedagógica no ha sido abordado aún; puesto que por una parte no se ha discutido lo suficiente sobre su raíz educativa y, por otra, existe una tendencia a confundir sus posibilidades y describirla como un campo o como una terapia sin especificar si tiene o no elementos para considerarse dentro cada una de estas categorías.

Esta investigación plantea que la educación somática puede brindar herramientas en el trabajo con grupos de mujeres para que ellas miren la vulnerabilidad de sus cuerpos como una potencia de creatividad y encuentro. La discusión que se presenta es el resultado de haber estudiado educación somática y, posteriormente, reflexionar en torno a ella dentro del programa de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, habiendo cursado algunos de los seminarios que ofrece este programa y que analizan temas de género, pero también de diversidad, violencia, discriminación y subjetividad. Se trata de la búsqueda de

una educación somática que defiende la vulnerabilidad como una potencia pedagógica para construir procesos educativos de autocuidado.

En el primer capítulo se traza una genealogía de la educación somática y se realiza una aproximación a su construcción teórica, indagando en el estado del arte de la educación somática al momento de realizar esta investigación, así como en los autores que han desarrollado sus conceptos fundamentales.

En el segundo capítulo se discute el papel de la educación somática como un conocimiento situado atendiendo a la población dentro de la cual se ha desarrollado esta investigación. Se describen el contexto del trabajo de campo, la planificación del taller y el proceso de elaboración del guión para las entrevistas.

El tercer capítulo es una descripción del taller de educación somática realizado durante el trabajo de campo en el cual describen con detalle todas las sesiones realizadas, así como los datos cualitativos que arrojaron las actividades del taller. En este capítulo también se muestran los datos cuantitativos recabados en las entrevistas y en el proceso del taller.

Finalmente, se presentan las conclusiones que son una serie de reflexiones en torno al papel de la educación somática en el trabajo con grupos de mujeres. Estas reflexiones fueron desarrolladas a partir del trabajo de campo y de las entrevistas realizadas a diez participantes del taller de educación somática realizado en la Casa de Mujeres de la Fundación Quinta Santa María.

Planteamiento del Problema

El interés en el cuerpo humano es antiguo y universal. En la actualidad se producen estudios especializados sobre el cuerpo desde diversas disciplinas. Resulta relevante la extensa producción de conocimiento sobre la danza y la educación física en diferentes momentos históricos, y también que tanto el campo de la medicina como el de la fisioterapéutica incrementaron durante el siglo XX su interés en la relación entre cuerpo, movimiento y bienestar. Todo esto dio pie al desarrollo de estudios sobre anatomía del movimiento y sentó las bases para la educación somática que, como veremos en esta investigación, representa una de las propuestas más innovadoras que se han desarrollado de la mano de las disciplinas corporales y de otras disciplinas y ciencias como la anatomía y la fisiología.¹.

Dado su incipiente desarrollo teórico, no se ha tenido suficientemente en cuenta que la noción de “educación somática” trasciende lo meramente corporal y sobre todo, que algunas propuestas que emergen de la educación somática podrían ser utilizadas para la investigación educativa y para la disciplina pedagógica porque incorporan visiones más completas acerca del papel del cuerpo en la educación.

Una mirada pedagógica hacia la educación somática implicaría reconocer que ésta ayuda a desarrollar habilidades que van más allá de las que tradicionalmente se le atribuyen al trabajo corporal, como poner en funcionamiento procesos cognitivos que mejoran la atención y la concentración de las personas, que facilitan el proceso de identificación de las emociones propias y que estimulan la autopercepción.

¹ En el caso de la danza escénica como tema en el campo de la investigación educativa, podemos encontrar investigaciones que abordan los procesos didácticos que requiere esta disciplina para la profesionalización de sus estudiantes y cómo la danza representa un elemento formativo capaz de aportar aprendizajes específicos a todas las personas (sean bailarinas o no).

Esta investigación aborda la educación somática desde una mirada pedagógica que no se centra en el desarrollo de ejercicios corporales, sino en el análisis de cómo puede intervenir la educación somática en el trabajo educativo con grupos de mujeres adultas para estudiar la relación de estas mujeres con sus cuerpos. Se presenta una propuesta de educación somática para el trabajo con un grupo de mujeres que se basa en actividades de ejercicios somáticos, principios de danza contemporánea, expresión corporal y juegos creativos.

La serie de prácticas e investigaciones que constituyen la educación somática tienen como punto de partida una perspectiva acerca de la mente según la cual ésta no es algo separado del cuerpo: “In somatic education, the mind is perceived as existing throughout the body, through nervous system connections. Therefore, by paying attention to the body, one is paying attention to the mind” (Eddy, 2016, pág. 12) .

En esta investigación se plantea que una práctica de educación somática puede ser una herramienta de apoyo para el trabajo con grupos de mujeres porque ésta es un medio para el desarrollo de la atención y la concentración que promueve en quien la practica la capacidad de observar *desde adentro* las sensaciones y reconocer, a partir del trabajo corporal, los propios estados de ánimo. Es decir que se propone la educación somática como una actividad que constituye por sí misma un elemento formativo.

Ahora bien, ¿por qué llevar a cabo una propuesta de educación somática específicamente con grupos de mujeres? México vive una crisis humanitaria en términos de violencia de género que ha sido analizada también desde muchos campos. Esta crisis es tan grave que incluso se ha señalado desde observatorios ciudadanos, instituciones nacionales y organismos internacionales. Si bien existen debates acerca de las dimensiones de esta forma de la violencia, también existe un consenso acerca de la gravedad de las agresiones de género que viven las infancias, mujeres y población LGBT+ en México. La situación ha desatado

una serie de elaboraciones en torno a la tipificación de esta violencia y se han desplegado políticas públicas en las cuales no profundizaremos, pero que describimos en términos generales a continuación:

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Secretaría de Salud (SSA) han recopilado estadísticas vitales de mortalidad, a partir de las cuales se creó la categoría de Defunciones Femeninas con Presunción de Homicidio en México (DFPH). Éstas se refieren a los decesos de mujeres con elementos que hacen suponer que fueron víctimas de homicidio.

En el informe *La violencia feminicida en México, aproximaciones y tendencias 1985-2016*, la Organización de las Naciones Unidas en su sede ONU Mujeres México ha desarrollado un análisis detallado y comparable de la evolución de las tasas de DFPH de las entidades federativas, de 1985 a 2016. A grandes rasgos, podemos notar que Chihuahua es la entidad que ha presentado la tasa de DFPH más alta, en 2010, y Baja California Sur, a pesar de no haber registrado casos en 1990 y 1992, ocupó el primer lugar en 2017 seguida de Colima, Chihuahua, Baja California, Guerrero y Zacatecas con 11.1. (SEGOB , INMUJERES, & O.N.U. Mujeres, 2016)

Según estos datos, en 2017 los diez municipios que concentraron el mayor número de DFPH fueron: Tijuana, Ciudad Juárez, Acapulco de Juárez, Ecatepec de Morelos, Chihuahua, Los Cabos, Ciudad Victoria, León, Culiacán y Manzanillo. Las observaciones de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) al noveno informe de México respecto al cumplimiento de la *Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women* (CEDAW) ponen sobre la mesa el contexto de desigualdad y violencia de género que aún se vive en México (C.N.D.H., 2018). Por su parte el Observatorio Ciudadano Nacional de Femicidio (OCNF), conformado por 40 organizaciones mexicanas que defienden los

derechos humanos de las mujeres, coincide en que el feminicidio es un reto apremiante en la construcción de un país democrático y justo. (O.C.N.F., 2011)

México cuenta con una legislación en materia de género que ha definido los tipos y modalidades de la violencia contra las mujeres. En esta tipificación encontramos que la violencia no sólo se ejerce de forma física, sino que existen violencias psicológicas, físicas, económicas, patrimoniales y sexuales que se dan en los ámbitos familiar, escolar, comunitario, institucional, laboral y docente. Esta ley, llamada Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia², define también el hostigamiento, el acoso sexual y la violencia feminicida a partir de la cual fue posible tipificar el feminicidio e incluye la alerta de violencia de género como un protocolo de acciones gubernamentales de emergencia para enfrentar y erradicar la violencia feminicida en los Estados de la República.

Por otra parte, en las calles ya comienza a verse la reacción de las mujeres ante la violencia que de facto amenaza la vida. Vemos marchas, pañuelos verdes, pinturas y murales que exigen un alto a esta crisis humanitaria. Los medios de comunicación comienzan a mirar el problema y en ocasiones documentan cómo éste ataca no sólo a las mujeres sino a todo el tejido social, dejando familias enteras en situación de desplazamiento forzado, infancias vulnerables y madres asesinadas por exigir justicia, como en el caso de Marisela Escobedo, quien fue asesinada el 16 de diciembre de 2010 frente al Palacio de Gobierno de Chihuahua mientras protestaba por el asesinato de su hija Rubí Marisol Frayre Escobedo, víctima de feminicidio. (Coria, 2010)

² Disponible en

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf

En las redes sociales hemos observado la fuerza que tienen los movimientos feministas contemporáneos con acciones mediáticas, campañas políticas y narrativas de supervivencia, de este modo hemos visto cómo se generan movimientos virtuales a partir del uso de herramientas como los hashtags, los videos y las publicaciones en Twitter, Facebook e Instagram, entre los cuales destacan #MeTooMX y #MiPrimerAcoso.

El clima político se ha visto tocado profundamente por las exigencias de trato digno a las mujeres. La Universidad Nacional Autónoma de México vio en sus facultades y escuelas el llamado a paro realizado por las estudiantes organizadas que pidieron en 2019 y 2020 que cesara el acoso y el hostigamiento sexual hacia profesoras y estudiantes. (Vargas, 2020)

Las protestas comenzaron por visibilizar el acoso sexual dentro de las aulas en acciones de denuncia pública llamadas “tendederos de denuncias” (Guillermo, 2018) en los cuales se describían algunos comportamientos de hostigamiento y violencia sexual por parte de profesores y estudiantes en diversas facultades (Arteta, 2020) y después se realizaron asambleas interuniversitarias en la Facultad de Economía y las estudiantes organizadas decidieron tomar algunas instalaciones de la Universidad y realizar el primer paro feminista en la historia de la Universidad. (Caña, 2018)

Podemos ver, como en todos los movimientos sociales, reacciones de rechazo y reacciones solidarias en la opinión pública. Estamos sin duda en una crisis que también genera muestras de apoyo, encuentros humanos y nuevas narrativas de lo que significa ser mujer. Sin embargo, ante la presión de sobrevivir a esta crisis, los cuerpos de las mujeres también comienzan a mostrar los resultados de las agresiones que cada día viven. La depresión, los cuadros de ansiedad, el estrés post-traumático y el malestar emocional generalizado también se hacen presentes en este contexto, sobre todo cuando las mujeres experimentan violencia doméstica o cuando refieren haber vivido violencia durante su niñez:

Al analizar la violencia de pareja y su asociación con el malestar emocional, se observó que todos los puntajes por tipos de violencia fueron significativamente más altos en las mujeres que presentaron malestar emocional. Esta asociación fue más evidente cuando se analizó la relación entre malestar emocional y grado de severidad de la violencia. Así por ejemplo, 23.3% de las mujeres identificadas positivamente como “casos” de malestar emocional (CME) señalaron sufrir violencia psicológica severa en una proporción significativamente más alta que la encontrada en las que no presentaban malestar emocional (8.3%). Para el caso de la violencia sexual, 12.9% de las mujeres identificadas como CME señalaron sufrir de violencia sexual severa, proporción significativamente mayor (χ^2 $p=0.000$) cuando se la compara con aquellas de las que no tenían malestar emocional (3.7%). Por otra parte, 14.5% de las mujeres identificadas como CME y 4.5% de las mujeres NCME señalaron sufrir violencia física; esta diferencia fue estadísticamente significativa. (Valdez-Santiago, Juárez-Ramírez, Snyder, & Híjar, 2006)

Hablaré en este último párrafo en primera persona para detallar que durante los últimos cinco años, realicé talleres con grupos de mujeres donde el aprendizaje colectivo fluctuaba del amor a la supervivencia, del cuerpo a la sororidad. En estas prácticas pedagógicas aprendí a trabajar con las enseñanzas de mis maestras del cuerpo a la vez que reflexionaba sobre las necesidades de una pedagogía que se haga desde, para y con cuerpos vivos. A partir de esta experiencia he observado la necesidad de conocer cómo las experiencias violentas repercuten en la relación que tienen las mujeres con sus cuerpos y la urgencia de desarrollar estrategias educativas que ayuden a ver estas violencias como algo colectivo para poder convertirlas en potencias políticas que se resuelvan colectivamente, en lugar de quedarse como dolores, culpas y angustias personales.

Objetivo general

Describir los aportes que la educación somática puede brindar a un grupo de mujeres en situación de rehabilitación en términos de autopercepción, conocimientos anatómicos y creatividad.

Objetivos específicos

1. Describir el origen y desarrollo de la educación somática.
2. Elaborar un programa de educación somática enfocado en las características particulares de las habitantes de la Casa de Mujeres de la Fundación Quinta Santa María.
3. Llevar a cabo el programa de educación somática creado para las habitantes de la Casa de Mujeres de la Fundación Quinta Santa María para describir el proceso, su realización y los datos cualitativos arrojen las sesiones de trabajo.
4. Elaborar un análisis interpretativo de los aportes que las participantes expresen haber adquirido en este proceso.

Pregunta de investigación

¿Qué aportes puede brindar la educación somática a las mujeres en rehabilitación que habitan la Casa de Mujeres de la Fundación Quinta Santa María?

Precisiones metodológicas

En el estado del arte de esta investigación se observa que la producción de conocimiento en torno al origen y desarrollo de la educación somática no ha recuperado del todo la dimensión pedagógica que ésta tiene. A pesar de ser la educación una de sus raíces constitutivas, el planteamiento acerca de los alcances de la educación somática se orienta hacia las disciplinas terapéuticas y escénicas. El aporte que realizan Yvan Joly y Rose Eisenberg Wieder (2011) se destaca por plantear una nueva posibilidad para esta disciplina, pues ambos autores

plantean que la educación somática puede convertirse en un método útil para la investigación pedagógica.

Joly y Eisenberg describen que la educación somática le brinda al investigador educativo la posibilidad de inmersión en la experiencia de ser un cuerpo, y sostienen que esto representa por sí mismo un reto y una posibilidad para la metodología cualitativa:

Se trata de explicar qué es la educación somática y sus métodos y cómo para la persona que se interesa en la investigación cualitativa puede dar lugar a una amplia diversidad de posibilidades. El campo necesita ser investigado y articulado y sus procesos somáticos necesitan ser nombrados y expresados. Esto representa en sí mismo una interesante paradoja y un reto excepcional para la investigación, ya que lo esencial de la experiencia somática no está dentro del orden de lo verbal. Además, los métodos de educación somática proponen a la investigación cualitativa, una única ocasión de inmersión dentro de la experiencia fenomenológica de ser un cuerpo; aquél de la investigación y aquél del investigador o de la investigadora. (Joly & Eisenberg Wieder, 2011, pág. 147)

Como se observa en esta cita, Joly y Eisenberg proponen dos vías para la educación somática: la primera consiste en comprenderla como un campo disciplinario y la segunda en utilizar sus métodos como técnicas para la investigación pedagógica de corte cualitativo. Ambas vías abren la puerta a nuevas investigaciones, en las cuales se hace necesario reflexionar acerca de las características propias de la metodología cualitativa, tanto para analizar la educación somática como campo disciplinario, como para interpretar los beneficios y los aportes que podría brindar a investigaciones pedagógicas de corte cualitativo.

La educación somática puede proveer de diversas herramientas a las personas con las que realizamos el trabajo indagatorio y convertirse en una fuente de materiales probatorios (dibujos, textos escritos por las participantes o propuestas escénicas) que le den a la investigación la dimensión empírica y una posibilidad de que las participantes realicen su propia interpretación de los descubrimientos que tienen en su cuerpo y una nueva forma de

narrar sus hallazgos. Esto se debe a que la educación somática tiene como uno de sus principales objetivos el que las personas puedan observar su cuerpo desde la primera persona, entonces al hacer prácticas de educación somática se puede acceder a los relatos y significados que se tienen sobre el propio cuerpo, mostrando los significados en torno al cuerpo que se han producido por el contexto, cómo se han introyectado y de qué manera se relatan durante la práctica somática.

Para responder a la pregunta de investigación, se ha elaborado un plan de trabajo de educación somática que se pondrá en práctica con un grupo de mujeres. Esta propuesta sintetiza una serie de actividades de educación somática, información sobre anatomía y perspectiva de género. En estas actividades las participantes narrarán las historias en torno a su cuerpo mediante juegos y propuestas creativas y compartirán los significados que cada uno de los productos del taller tendrá para ellas.

Se considera que el trabajo con este grupo requiere de una metodología de investigación de carácter mixto o cuali-cuantitativo debido a que las características y componentes desde esta mirada integral nos permite realizar un proceso interpretativo y también mostrar la respuesta y los datos compartidos por las participantes en términos estadísticos.

La dimensión empírica de esta investigación será entonces el conjunto de materiales probatorios que se reúnan después de impartir el taller, entre los cuales se encuentran relatos, dibujos, narraciones, entrevistas semiestructuradas con algunas participantes al finalizar el taller y las gráficas correspondientes a la medición de asistencia y datos medibles que compartan las participantes.

I. Una aproximación conceptual a la educación somática.

En este capítulo abordaremos a la educación somática como un campo que se constituye por prácticas de enseñanza, aprendizaje e investigación. Entendemos la noción de *campo* desde la sociología de Pierre Bourdieu, según la cual es necesario comprender los espacios sociales como sistemas de fuerzas donde los agentes o sistemas de agentes no se encuentran aislados sino que se relacionan entre sí y poseen determinados capitales y posiciones:

Irreductible a un simple agregado de agentes aislados, a un conjunto de adiciones de elementos simplemente yuxtapuestos, el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo. (en nota del editor a Bourdieu, 2002, pág. 9)

Estudiar la educación somática como un campo nos permite analizarla como un sistema de relaciones donde los agentes y sistemas de agentes, así como su producción de conocimiento y de obras, confluyen e interactúan como sistemas de competencia y conflicto entre grupos situados en posiciones diversas. La noción de campo desarrollada por Pierre Bourdieu nos ayuda a pensar en términos de relaciones para observar cómo se ha conformado el campo de la educación somática y de qué manera las y los educadores somáticos expresan, a través de la literatura consultada, su experiencia como agentes de este campo, lo que les implica socialmente el peso funcional que ocupan en él y cómo perciben las relaciones de conflictos y competencia en la conformación de este conocimiento, así como su relación con otros campos:

El autor no se conecta de modo directo a la sociedad, ni siquiera a su clase social de origen, sino a través de la estructura de un campo intelectual, que funciona como mediador entre el autor y la sociedad. Dicho campo, por otra parte, no es un espacio neutro de relaciones interindividuales sino que está estructurado como un *sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos situaciones en posiciones diversas*, como un sistema de posiciones sociales a las que están asociadas posiciones intelectuales y artísticas. (en nota del editor a Bourdieu, 2002, pág. 3)

De este modo, analizamos a continuación de qué manera las prácticas de enseñanza fueron fundamentales en la construcción del campo somático. Entendemos por somática al campo que:

[...] se ocupa de los somas de la especie humana, que se caracteriza por la posibilidad de ser consciente de su soma, y cuyas capacidades sensoriomotrices escapan relativamente a la impronta de patrones de comportamiento genéticamente establecidos, lo cual le permite aprender a intervenir activamente en el proceso de relación interna entre consciencia, función biológica y entorno. (Castro Carvajal & Uribe Rodríguez, 1998, pág. 32)

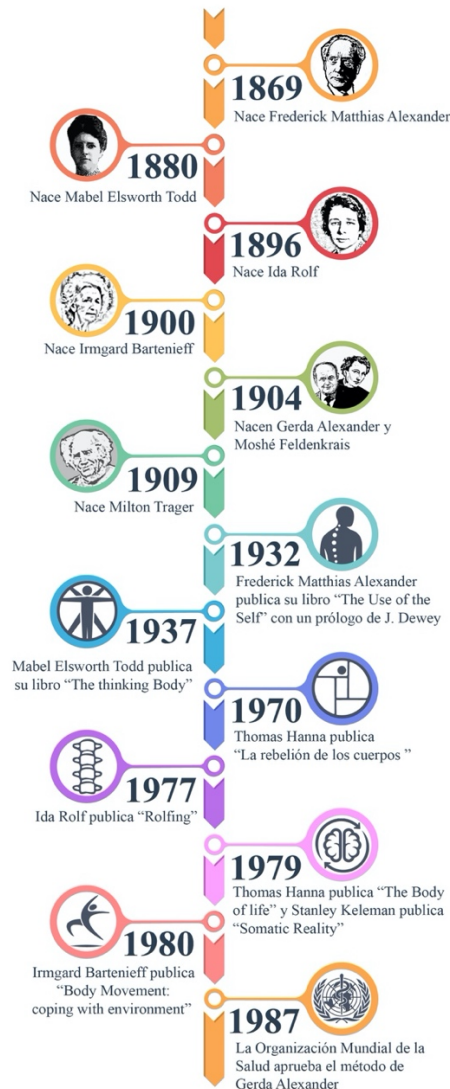
Las prácticas que constituyen la somática tienen como punto de partida las investigaciones corporales realizadas durante el siglo XX de forma interdisciplinaria por ocho personas que, según Martha Eddy (2016), pueden considerarse fundadoras de este campo:

There are eight people who can be called the founders of somatic education. Several of them suffered illness or accidents that left them unable to move or speak normally. They used their personal experiences and their ensuing somatic insights to develop systems that have become the foundation of somatic education. (Eddy, 2016, pág. 9)

Estas personas son Matías Alexander, Moshé Feldenkrais (Feldenkrais, 2010), Igmgard Bartenieff (1980), Gerda Alexander, Mabel Todd (Todd, 2008), Charlotte Selver, Ida Rolf

(1977) y Milton Trager. El común de estas propuestas, que se consideran las fundadoras de la educación somática, es poner al centro el papel de la atención en el cuerpo. Cuando una persona pone atención a su cuerpo, puede desarrollar un movimiento eficiente y armonioso, disminuir el esfuerzo excesivo y observar las lesiones que este exceso le ha generado. A partir de estas investigaciones, se desarrollaron diversos métodos y técnicas de lo que ahora conocemos como educación somática. La primera generación de educadores somáticos se puede situar en una línea del tiempo como se observa en la ilustración 1:

Ilustración 1



Si bien cada uno de los métodos que se han desarrollado son complejos y divergen en las actividades que realizan, en las perspectivas disciplinarias que las fundamentan o incluso en sus principios, todos ellos tienen como origen común la noción de *soma*, que es un parteaguas conceptual en el desarrollo de la educación somática. La noción de soma fue acuñada por Thomas Hanna en la década de los 70s, como describen Marta Uribe Rodríguez y Julia Castro Carbajal:

La literatura existente sobre el campo de la Somática se inició a principios del siglo. En 1937, se publicó *The Thinking Body* [El cuerpo pensante] de Mabel Todd, que es hoy uno de los textos clásicos del ámbito somático. Sin embargo, el reconocimiento como campo de estudio es relativamente reciente. Su organización se propicia a partir de 1976 cuando Thomas Hanna empieza a publicar en Estados Unidos la revista *Somatics*, con s al final para distinguir el concepto del uso regular que se daba a lo somático o psicosomático. (Castro Carvajal & Uribe Rodríguez, 1998, pág. 3)

Durante el siglo XX se creó la literatura correspondiente a los descubrimientos y principios que se generaban en las investigaciones del campo de la somática. Uno de los momentos coyunturales en el desarrollo del campo fue la propuesta conceptual de soma, acuñada por Thomas Hanna, quien utilizó este concepto griego para distinguir la experiencia somática de la noción de cuerpo y referirse con ello al tipo de trabajo corporal que había practicado como alumno de Moshé Feldenkrais.

Para describir el soma, la mayoría de los investigadores de este campo sugieren la diferencia entre la perspectiva entre primera y tercera persona que propuso Hanna, al hablar de la diferencia entre un cuerpo (que es lo que miramos al ver a otra persona) y un soma (que es el cuerpo que se vive en primera persona). Yvan Joly describe este momento coyuntural en el desarrollo de la educación somática de la siguiente manera:

Es en 1976 que Thomas Hanna empezó a publicar, en Estados Unidos, la revista *Somatics*. Hanna rehabilitaba así la noción de *soma*, volviendo a las fuentes del filósofo griego Hesíodo, para quien la palabra significaba “cuerpo viviente”; obviamente, soma y “somático” tomaron -desde entonces, bajo la influencia de los demás filósofos- un sentido totalmente diferente. El *soma* llegó a considerarse diferente de la “psique”. (Joly, 2008, pág. 15)

La propuesta de Hanna fue coyuntural porque nombró el punto de partida de una serie de prácticas que se habían realizado hasta entonces. Puede decirse, a partir de su propuesta, que un soma se observa a sí mismo a través de la propiocepción, que es el sentido que informa al organismo de la posición de los músculos y regula la dirección y los rangos de movimiento. Es por esta razón que la educación somática incrementa la capacidad de hacer conscientes los procesos corporales de manera interna, porque el soma es consciente de sí, y requiere de un proceso de observación que sólo puede realizarse en primera persona:

Somas somos usted y yo, siempre deseando vida y siempre deseándola más abundantemente. Somas somos usted y yo, hermanos de una común envoltura membranosa, un común entorno, una común confusión y de una común oportunidad, en estos precisos momentos, para descubrir más de lo que jamás hemos sabido sobre nosotros mismos. Los únicos somas son los que están ahora aquí. Los somas del pasado no escribirán jamás este libro, ni lo leerán, ni pensarán estos pensamientos. (Hanna, 1972, pág. 45)

Lo que expresó Hanna durante las décadas de los 70s y 80s fue precisamente que la diferencia entre cuerpos y somas radica en la forma en la que el ser humano puede ser percibido:

There are two ways in which a human being can be viewed: from the outside in, or from the inside out. Looked at from the outside, by a physiologist or a physician, human beings are very different from the beings they appear to be when they view

themselves from the inside out. When one looks at another human being, one sees a “body”, with a certain external shape and size. It’s just the same as an observed statue or wax dummy, that also has a “bodily” shape and size. But when the human being looks at himself or herself from the inside, he or she is aware of feelings and movements and intentions. (Hanna, 1988, págs. 19-20)

Los investigadores y educadores somáticos parten de esta diferencia entre soma y cuerpo para desarrollar conceptualmente el campo somático. Castro Carvajal y Uribe Rodríguez (1998) describen que el soma percibido internamente es distinto del cuerpo, no porque el tema sea diferente, sino porque el modo de acceso sensorial es diferente y por lo tanto la información que proveen es única, como lo son también las observaciones resultantes.

Si bien la definición de soma y su diferencia con el concepto de cuerpo es clara en la mayoría de los textos sobre educación somática, encontrar posturas claras acerca de la diferencia entre soma, somática y educación somática es complicado. Esto se debe a algunas cuestiones de traducción o a la deliberada equivalencia que se hace entre estos tres conceptos en algunos artículos de investigación. Sin embargo, estas diferencias resultan importantes si se quiere hacer una distinción entre los fundamentos comunes y las prácticas divergentes que existen en este campo. En esta tesis proponemos la distinción entre estos tres conceptos apelando a las propuestas y explicaciones que nos brindó la literatura sobre educación somática, como veremos a continuación.

A partir de la observación que realizó acerca de la vista en primera persona del cuerpo vivido, Thomas Hanna expuso en 1988 que un soma es lo que un ser humano percibe cuando se observa a sí mismo:

What physiologists see from their externalized, third-person view is always a “body”. What the individual sees from his or her internalized, first-person view is always a “soma”. *Soma* is a greek word that, from Hesiod onward, has meant “living body”. This living, self sensing, internalized perception of oneself is radically different from the externalized perception of what we call a “body”, which could just as well be a human, a statue, a dummy, or a cadaver. (Hanna, 1988, pág. 20)

Éste es el parteaguas para el desarrollo conceptual de la educación somática, pues a partir de la propuesta de Hanna se considera a unas prácticas que buscan el desarrollo de la conciencia corporal como “somáticas”. La educación somática se conforma entonces de una serie de prácticas y reflexiones teóricas acerca de las posibilidades de ser conscientes de nuestros somas, o bien, de generar técnicas interesadas en la conciencia de los cuerpos en movimiento. Si bien este campo había comenzado a constituirse desde el siglo XX, como hemos visto en este capítulo, no fue sino hasta 1995 que los miembros del Regroupement pour l'Éducation Somatique (RES), en Canadá, crean la noción de “educación somática”. Como explica Pereira Bolsanello

A educação somática é um campo teórico e prático que se interessa pela consciência do corpo e seu movimento. Muito embora o campo exista há mais de um século na Europa e na América do Norte, a denominação “educação somática” foi criada em 1995 pelos membros do Regroupement pour l'Éducation Somatique (RES) em Montreal, no Canadá. Sob a denominação de educação somática regroupam-se diferentes métodos educacionais de conscientização corporal dentre os quais se destacam: Técnica de Alexander, Feldenkrais, Antiginástica, Eutonia, Ginástica Holística, etc. Não nos deteremos a detalhar cada um dos métodos, mas focalizaremos o que é comum entre eles: o conceito de corpo enquanto experiência, de onde se originam os aspectos pedagógicos da educação somática. (Pereira Bolsanello, 2005)

Podemos decir entonces que la educación somática es un campo intelectual que se ha construido a partir de las experiencias corporales y de las reflexiones pedagógicas que surgieron de los procesos de enseñanza y aprendizaje de grupos de personas que trabajaban con sus cuerpos. En la educación somática, las nociones de *soma* y *somática* permanecen como pilares conceptuales que orientan las técnicas que surgen o se desarrollan, pues a partir de estas nociones se promueve el desarrollo de la percepción interna de los procesos corporales para desarrollar un potencial de movimiento eficiente para todas las personas³:

La educación somática parte de que el ser humano tiene un potencial de movimiento eficiente y armonioso que se expresa cuando una acción se hace fácil y sin esfuerzo, y sugiere que esta disponibilidad no se debe a un atributo físico ni a la posesión de habilidades deportivas, sino a un conocimiento consciente de sí mismo. Para poder entender esta posibilidad y los problemas que interfieren en él es imperativo ver el cuerpo dinámica e integralmente y apreciar la importancia de la experiencia de quien se mueve. Precisamente, la característica y objetivo de los programas de formación somática es entrenar al futuro profesional o practicante en el desarrollo de su propia sensopercepción y, a partir de la autoconsciencia, en el dominio de medios de observación, manipulación, articulación del movimiento, visualización y otros técnicas propias del campo. (Castro Carvajal & Uribe Rodríguez, 1998, pág. 41)

Yvan Joly señala que el campo de la educación somática se apoya tanto en la diversidad de prácticas que la componen como en unos cimientos teóricos dentro de las investigaciones y elaboraciones que se realizan desde diversas disciplinas acerca de la integración mente-cuerpo, pero también puntualiza que dentro de la somática como campo,

³ Según Uribe y Carbajal, después de precisar el objeto de conocimiento de la somática, Thomas Hanna también propuso una nueva definición para ésta: “la educación somática es el arte y la ciencia de los procesos de interacción sinérgica o concurrente entre la conciencia, el funcionamiento biológico y el medio ambiente”. (Castro Carvajal & Uribe Rodríguez, 1998, pág. 40)

existen ciertos métodos de educación somática, de modo que Joly define la educación somática como “el campo disciplinario de aquellos métodos que se interesan en el aprendizaje de la conciencia del cuerpo en movimiento en su ambiente social y físico”. (Joly 2008, p. 16)

Estos métodos han sido aprendidos por generaciones de educadores somáticos quienes, por su parte, han desarrollado nuevas prácticas, perspectivas y formas de hacer, de modo que en ocasiones los aprendices de un método generan uno nuevo y mantienen vivos los principios y fundamentos de sus maestras y maestros, pero a su manera. La formación de educadores somáticos aparece como una suerte de herencia. La herencia, nos dice Jaques Derridá, es aquello imposible de ser apropiado: “Heredito algo que también tengo que transmitir: ya sea chocante o no, no hay derecho de propiedad sobre la herencia. [...] Siempre soy el locatario de una herencia. Su depositario, su testigo o su relevo” (Derrida, 1998)

Si el soma es un cuerpo viviente, ¿cuál es la experiencia de heredar algo de un maestro que murió? Si cuando un educador somático muere se lleva consigo el toque, sus manos, las metáforas que nacen del trabajo con su propio cuerpo, ¿cuáles son las experiencias que activan en unos sujetos la necesidad de asumir esa herencia y hacerse responsable de ella para interpretarla y mantenerla con vida?, ¿qué es lo que muere con un educador somático y qué es lo que de él queda para ser interpretado por sus alumnos una vez que sean ellos quienes enseñan a otros somas a mirarse a sí mismos?

En *Cuestiones de herencia. Fantasma, duelo y melancolía en Jacques Derrida*, Horacio Potel (2002) señala que la imposibilidad como condición de posibilidad es un tema recurrente en Derrida:

[...] lo posible como posible es imposible, un posible no imposible, sería un *programa*, un conjunto de procedimientos regulados, de prácticas metódicas, un camino seguro, una ruta pavimentada y señalizada que no conduce a ningún lugar. Que no produce acontecimiento. No hay posibilidad en el reino cerrado de lo posible. No hay por-venir. (Potel, 2002)

En la educación somática, la herencia existe precisamente por la imposibilidad. Un educador somático expresa lo que ha descubierto de sí, desarrolla prácticas, ejercicios e investigaciones de movimiento, estudia anatomía, toca y es tocado, interpreta el mundo y lo narra a sus alumnos como cualquier otro maestro, sin embargo, el soma constituye por sí mismo un secreto: la imposibilidad. Cada soma puede mirarse desde la primera persona, pero todo quien le mire desde otro lugar verá un cuerpo, si partimos de esto, podemos entender a los educadores somáticos como una suerte de hermeneutas del soma, que al interpretar a sus maestros reactivan la vida de lo heredado, aunque no puedan descifrarlo por completo:

La *herencia* misma es imposible: nunca se re-une, nunca es una consigo misma. El legado de un nombre, de una firma nunca se deja leer, más que como un *secreto*. «Si la legibilidad de un legado fuera dada, natural, transparente, unívoca, si no apelara y al mismo tiempo desafiara a la interpretación, aquél nunca podría ser heredado» escribe Derrida en *Espectros de Marx*. (Potel, 2002).

Como ejemplo de herencia, y como veremos más tarde en este capítulo, el trabajo descriptivo de Thomas Hanna permitió que los hallazgos del método creado por Moshé Feldenkrais se difundieran, así como los principios educativos que Feldenkrais había compartido durante años en las sesiones de trabajo que él habría descrito como lecciones de integración funcional.

Cada uno de los educadores somáticos realizó una serie de investigaciones, exploró sus rangos de movimiento y tuvo realizaciones en torno a los síntomas que deseaban entender y

sanar, sin embargo estas exploraciones se nutrieron de la práctica de enseñanza que cada uno de ellos tuvo con sus alumnos y de esta forma las diversas formas de educación somática adquirieron un cuerpo técnico, unos determinados principios, un nombre y un grupo mediante el cual se mantuvieron vivas sus enseñanzas.

Martha Eddy señala que a lo largo del tiempo que se gestaban las formas de exploración de manera informal, cada uno de los fundadores enseñaba su trabajo y con ello se conformaba la educación somática como la conocemos ahora:

“While these explorations started informally, as each individual taught her or his work, their work became named, and was further recognized by students and the public. Within decades, each person established a training program to promulgate their successes and opened the work to the public” (Eddy, 2016, pág. 10).

Lo que debemos notar en este sentido es que la práctica de la enseñanza posibilitó el origen y el desarrollo del campo somático, pues si bien cada uno de los fundadores entendía su cuerpo y era capaz de realizar un trabajo sistemático en torno a él, fue la actividad de la enseñanza lo que hizo posible que estos conocimientos entraran en diálogo y se difundieran entre grupos que más tarde serían los defensores de cada uno de los métodos. Todos los fundadores tienen en común la práctica de la enseñanza del uso del cuerpo, y por lo tanto, la enseñanza es el eje transversal de la creación del campo somático.

1.1 Antecedentes de la investigación

Gracias a la literatura especializada que publicó la primera generación de educadoras somáticas y al trabajo educativo que eventualmente replicarían sus alumnas y alumnos, la investigación en el campo de la educación somática se ha podido llevar al ámbito académico. A continuación se presentan los resultados del proceso de rastreo, detección, obtención, consulta y recopilación de información de artículos y textos académicos sobre educación somática. Se presenta también un breve análisis de las definiciones que retoman o proponen estos artículos para el concepto de educación somática y los aportes que algunos artículos pueden dar a esta investigación.

Este estado del arte es una aproximación documental que responde a la necesidad de sistematizar la información existente sobre la educación somática. Si bien las nociones de “somática” y “educación somática” se han abordado desde la producción académica de conocimiento, también es cierto que, al ser un campo incipiente y generar conocimiento desde prácticas corporales y escénicas, la educación somática presenta un grado importante de dificultad para ser abordada de forma académica.

Para el proceso de rastreo y detección de textos utilizamos los siguientes bancos de datos:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
(IRESIE)
- TESIUNAM
- Catálogo de la Biblioteca de las Artes del Centro Nacional de las Artes
(CENART)
- Dialnet

- Redalyc
- LIBRUNAM
- Google Scholar

Las palabras clave en la búsqueda fueron “educación” y “somática”. Los filtros utilizados se formularon de acuerdo al campo de conocimiento en el que se generaron los textos, de modo que se utilizaron los artículos y tesis provenientes del campo pedagógico y de la investigación educativa (incluyendo algunos sobre educación artística). Se excluyeron todos aquellos artículos y tesis provenientes de los campos médicos, psicoanalíticos, psicológicos, psiquiátricos, terapéuticos y de otras áreas de la salud por ser textos que no se sitúan dentro del campo de estudios de la disciplina pedagógica ni formar parte de lo que interesa en nuestro objeto de estudio.

Los resultados de cada búsqueda se detallan en la tabla 1, en la cual se observa que se realizaron búsquedas básicas debido a que acotar las búsquedas a “educación somática” como palabra en título daba un resultado nulo en los buscadores (como fue el caso del catálogo de la biblioteca de las artes, en cuyo buscador fue necesario escribir la palabra “somatic” para encontrar un título).

Tabla 1. Resultados del estado de la cuestión.

Banco consultado	Búsqueda	Palabras clave	Filtros	Resultados	Textos Consultados
IRESIE	Avanzada	Educación, somática	Ninguno	2	2
	Básica	Educación, somática	Ninguno	18	4
TESIUNAM	Básica	Educación, somática	Ninguno	1	1
Catálogo de la Biblioteca de las Artes	Básica	Educación, somática	Ninguno	1	1
Dialnet	Básica	Educación, somática	Ninguno	111	7
Redalyc	Básica	Educación, somática	Educación, Idioma español	225	1
LIBRUNAM	Básica	Educación, somática	Ninguno	1	1
Google Scholar	Avanzada	Educación, somática	Exact phrase: educación somática	302	20

En los casos de las búsquedas básicas, los bancos de datos encontraron textos y artículos que en ocasiones contenían en su resumen o título la palabra “educación”, pero no la palabra “somática”, o bien, textos académicos elaborados desde los campos de la salud y de la investigación en bioquímica que utilizan la palabra somático con otro significado. Encontrar esta distinción entre el concepto de educación somática y la palabra somática utilizada en el campo de la medicina y la psicología ha sido importante para la elaboración del estado del arte porque nos permite dar pie a una precisión conceptual importante, que es la diferencia entre las nociones de educación somática y sistema nervioso somático.⁴

Se consultaron en total 37 textos académicos, entre libros, artículos de investigación y tesis de licenciatura y posgrado. Esta selección responde al contenido de cada texto (algunos fueron seleccionados porque contienen las palabras “educación” y “somática” en el título o en el resumen y otros porque su contenido habla explícitamente de la educación corporal y hacen una mención detallada de la educación somática, aún cuando no dediquen la investigación entera a este tema).

De los artículos seleccionados, 24 fueron retomados para la elaboración del estado del arte por tener contenido sobre educación somática y los otros fueron excluidos por contener solamente una referencia o una cita que no representaba un aporte relevante para el objeto de la investigación. Una vez revisados los textos en su totalidad, se distinguieron dos grupos de acuerdo con los métodos que utilizaron sus autores. Los grupos resultantes de esta

⁴ El sistema nervioso somático abarca todas las estructuras del sistema nervioso en el cuerpo humano que se encargan de la información de las sensaciones y de llevar información del control motor a los músculos esqueléticos. Se conforma por neuronas sensitivas que llevan información al sistema nervioso central. Es importante notar que, si bien la educación somática está en constante diálogo con las investigaciones neurocientíficas, su grado de intervención y sus métodos de generación de conocimiento no han sido probados en términos médicos para comprobar sus efectos en el sistema nervioso somático.

categorización son el Grupo A, que contiene todos los textos que discuten teóricamente la noción de educación somática o bien que describen su origen y desarrollo de forma histórica. El Grupo B, por otro lado contiene todas las investigaciones que muestran procesos de intervención educativa o aplicación de las técnicas somáticas, proporcionando con esto, algunos datos empíricos relevantes para esta investigación.

Grupo A.

Contiene un total de 17 artículos en revistas de investigación educativa. En estos, se discute la noción de somática y se expresan algunos consensos conceptuales. Es importante el hallazgo de que la literatura existente sobre educación somática concuerda en el hecho de que el origen conceptual de la educación somática está en el desarrollo de esta noción realizado por Thomas Hanna, sin embargo la influencia del pensamiento de Mabel Todd también se destaca en algunos de los artículos y textos que profundizan más en la historia de este campo, por ejemplo, en su artículo de investigación llamado *El eterno aprendizaje del soma: Análisis de la educación somática y la comunicación del movimiento en la danza*, Rosana Barragán Olarte (2007) expone que todos los pioneros de la educación somática parten de la definición de Hanna y de las teorías que mucho antes había propuesto Todd en su libro *The Thinking Body*, quien explicó por primera vez a los bailarines el rol de la mente en el entrenamiento de danza.

En este artículo, Barragán Olarte analiza las formas de comunicación que pueden ser utilizadas para guiar a los estudiantes de danza a diversos estados de movimiento y sugiere herramientas para docentes, coreógrafos, educadores y artistas que trabajen con la dirección del movimiento. El artículo analiza distintos métodos somáticos y es notable la descripción que realiza acerca de la Técnica Alexander.

Sobre el término de somática, otras autoras coinciden con lo expuesto por Barragán Olarte. Tal es el caso del artículo *La educación somática, un medio para desarrollar el potencial humano*, de Julia Adriana Castro Carvajal y Marta Uribe Rodríguez (1998), que describe el origen del concepto de educación somática, situando los aportes de Thomas Hanna como el referente para la construcción del campo somático. Presentan un enfoque teórico y práctico de lo que definen como un movimiento educativo interesado en desarrollar

el potencial humano a partir del aprendizaje consciente de sí mismo, y de importancia no sólo para los educadores físicos: la educación somática.

En el artículo *En torno a conceptos generales que definen la Somática* (2016), Francisca Morand añade que Thomas Hanna fue apoyado en el proceso de construcción de esta noción por Don Hanlon Johnson y Seymour Kleinman, y señala que las prácticas somáticas basadas en el movimiento comparten determinados principios como “escuchar el cuerpo”. Morand coincide con las autoras citadas anteriormente en que los principios filosóficos delineados por Hanna son la base a partir de la cual filósofos, académicos y practicantes somáticos han seguido desarrollando ideas en torno a las relaciones entre el cuerpo, la mente y la sociedad.

Débora Pereira Bolsanello (2005) expone en *Educação somática: o corpo enquanto experiência* que Thomas Hanna aportó la distinción entre los conceptos de “cuerpo” y “soma”, refiriéndose al soma como un cuerpo viviente. También señala que los maestros de educación somática en Brasil comparten la opinión de que “el cuerpo humano es un organismo vivo de conciencia indivisible e inseparable”. En su artículo, Pereira Bolsanello construye una definición de educación somática que recupera el concepto de Hanna y explica con detalle su origen. De este modo, señala que la educación somática como término fue creada por miembros del Regroupement pour l'Éducation Somatique (R.E.S.) en Montreal, Canadá para agrupar diferentes métodos educativos de conciencia corporal. Este aporte ha sido importante para esta investigación sobre educación somática con el grupo de mujeres de la Fundación Quinta Santa María porque retoma los aspectos pedagógicos de la educación somática y elabora una definición de educación somática basándose en el concepto de *corpo enquanto experiência*. Es decir, entender la educación somática nos ayuda entender el concepto de cuerpo como experiencia.

En otro de sus artículos, llamado *A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade e tecnologia interna* (2011), Pereira Bolsanello reafirma que los métodos que componen el campo se fundaron hace más de un siglo en Europa y América del Norte y que la educación somática surge de un proceso evolutivo que se basa en la investigación experimental. Por otra parte, Gabriela González Mag y Valeria Guasone (2014) en su artículo *La educación somática*, exponen que la noción de educación somática es el área del conocimiento que se generó a partir del uso de la palabra “Somatics” por Thomas Hanna para definir las prácticas corporales que se sostienen en la autopercepción del individuo y subraya que la educación somática no se refiere a una técnica sino una manera de ver la relación entre el cuerpo y la mente como “dos caras de una misma moneda”.

Otros textos no profundizan tanto en el origen del concepto y centran su enfoque en la descripción de los métodos somáticos y sus dificultades, aunque no presentan datos de trabajos empíricos. Este es el caso de *Educación somática y salud*, de Yvan Joly (2019), que discute la importancia de la educación somática y la reciente incorporación de la educación somática al terreno del aprendizaje. Joly describe los principios de la educación somática a través del análisis de las generalidades de los cursos que se imparten, las actividades que se realizan en ellos, su duración, las aplicaciones de estos métodos y el perfil de los educadores somáticos.

Posteriormente, describe algunos métodos de educación somática específicos como la Técnica Alexander, la Antigimnasia, el Método Feldenkrais y la Gimnasia Holística, así como los resultados que se pueden esperar de un proceso de educación somática. Otro artículo que se centra en un método específico de educación somática es *El método Feldenkrais*, de Juan Rivas Bedmar (2001), en el cual se describe el método Feldenkrais de

educación somática y se discute el papel educativo en el trabajo como practicante de este método.

El autor analiza las vías de intervención en el trabajo con los alumnos, estudiantes o pacientes de este método y subraya las formas en las que se trabaja con los patrones de movimiento desde el cual las personas organizan la mayoría de sus acciones y cómo estos patrones dan pie a problemas y dolores corporales. Concluye que el método Feldenkrais actúa sobre el sistema nervioso y propone una experiencia de educación somática para que el lector la lleve a cabo.

Como hemos visto hasta este momento, el origen de la palabra somática es atribuido a Thomas Hanna por los investigadores e investigadoras que describen su origen como disciplina; sin embargo, también encontramos datos importantes acerca de la influencia que retomó Hanna al acuñar este término. Ray Eliot Schwartz (2014) describe en *El espacio entre la danza y la somática*, que Thomas Hanna se inspiró en Edmund Husserl, quien al comenzar el siglo XX propuso una agenda sobre lo que él llamó “somatología”. Schwartz explica que esta corriente se originó en el clásico contraste griego entre el cuerpo muerto, “necros”, y la persona con espíritu, “soma”. Dicha “somatología” se posicionaría como una versión corregida de lo que puede llamarse “necrología”.

Una discusión importante en los artículos revisados es lo que se considera educación somática o no, y cuáles son los métodos que se consideran pioneros en su desarrollo como campo. Eloisa Domenici (2010), en *O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo*, afirma que los pioneros de la educación somática son Moshe Feldenkrais (Método Feldenkrais), Ingmar Bartenieff (Método Bartenieff), Gerda Alexander (Eutonia), Matthias Alexander (Técnica Alexander), Ida Rolf (Rolfing), Mabel Todd (Ideokinesis) y Bonnie Bainbridge-Cohen

(Body-Mind Centering), entre otros. Olarte Barragán también menciona como pioneros en educación somática a Emily Conrad (Continuum), Joan Skinner (Skinner Releasing Technique), Elaine Summers (Kinetic Awareness), Susan Klein (Klein Technique), Judith Aston (Aston Patterning) y Judith Aston (Aston Patterning), que provienen de una formación dancística.⁵

En el proceso de consulta encontramos otra diferencia significativa en la producción de conocimiento en torno a la educación somática y es el hecho de que sólo algunas publicaciones analizan críticamente los límites y posibilidades en la práctica de los métodos de educación somática en el trabajo con grupos diversos.

En *La educación somática: estrategia didáctica para comprender y diferenciar el movimiento inteligente*, los autores Yvan Joly, Rose Eisenberg y Marilupe Campero (2013) presentan un panorama general de la Educación Somática como herramienta pedagógica para docentes, investigadores y personas interesadas en tema, puesto que ayuda a desarrollar una conciencia somática o corporal desde el ambiente interno y sus vínculos con el ambiente externo.

En esta misma línea de análisis crítico se encuentra *O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo* (2010), un artículo de Eloisa Domenici que se enfoca en la intersección entre la educación somática y la danza como un subespacio para la producción de conocimiento calificado sobre el cuerpo. Argumenta que las diversas prácticas de la educación somática

⁵ Existen 36 métodos de educación somática identificados, en esta investigación partimos del diagrama elaborado por Martha Eddy que plantea en su libro *Mindful Movement: the Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action* que a partir de los fundadores señalados por Domenici, se generaron los métodos que menciona Olarte Barragán.

han generado prácticas creativas y de investigación pues han hecho cambios significativos en las formas de hacer danza. Presenta la hipótesis de que esta intersección entre el arte y la ciencia ha movilizado concepciones importantes, como la memoria, la cognición, el movimiento, el hábito, la naturaleza y la cultura, produciendo un apoyo importante para nuevas epistemologías del cuerpo.

En *Educação somática: limites e abrangências*, José Antonio de Oliveira Lima (2010) problematiza las interfaces que el joven campo de la educación somática mantiene con las áreas de educación, salud y arte. Propone la necesidad de establecer sus límites y describe la dificultad de hacerlo, tanto a través del desempeño de los llamados "educadores" en el campo como de los profesionales que están tratando de trabajar como educadores. Propone la extensión del concepto de educación somática a partir de los supuestos que lo respaldan y de su desarrollo como campo.

Adriana Retana Salazar plantea en *La Educación Somática y la discapacidad* (2011) que la educación somática es la disciplina que se centra en el entendimiento y apropiación de los procesos orgánicos que dan forma a nuestros estados corpóreo-mentales y describe su objetivo como el de explorar sistemáticamente las formas concretas de nuestro mundo sensorial interno para encontrar formas individuales de tratar los problemas físicos y emocionales.

Posteriormente señala que esta educación ofrece la opción de hacernos más competentes en la gestión de nuestras sensaciones y movimientos, reconociendo que no solo somos usuarios de un cuerpo mecánico que puede ser tratado desde fuera, a partir de esto, concluye que la consciencia somática es una función relativa que puede ser muy amplia o muy reducida dependiendo del nivel de conocimiento sensoriomotriz que posea el individuo, por lo tanto, para muchas personas con discapacidad, por su condición y experiencia

sensorial, este conocimiento es muy reducido, sin embargo señala que en el trabajo con personas con discapacidad el objetivo sería centrar la atención en actividades somáticas que normalmente están bajo control inconsciente o que son automáticas con el fin de desarrollar la capacidad para reconocerlas, controlarlas voluntariamente y reorganizarlas.

En el caso del artículo *Educación somática y construcción del espacio en el niño* Gloria Patricia Zapata Restrepo (1998) describe la teoría sobre la construcción del espacio en el niño desarrollada a partir de las investigaciones realizadas por Bärbel Elisabeth Inhelder y Jean Piaget. Cita los conceptos de espacio topológico, espacio proyectivo y espacio euclidiano y posteriormente describe los aportes de Monique Pinol Douriez acerca de la ontogénesis del espacio y la relación entre el movimiento y la construcción de significado-significante.

Finalmente plantea, como alternativa para responder las preguntas aún existentes en torno a la influencia del movimiento en la cognición, una mirada a los métodos y hallazgos somáticos. Si bien en este planteamiento sobresale la teoría psicopedagógica del movimiento, también es importante que propone el trabajo con infancias a través de la educación somática.

Como hemos observado hasta este momento, la educación somática ha sido motivo de una producción importante pero incipiente de textos académicos, pues escribir sobre ella también representa una dificultad específica. Esta dificultad y las posibilidades epistemológicas que abre son analizadas por Rose Eisenberg Wieder e Yvan Joly (2011), quienes discuten teóricamente la dualidad cuerpo-mente y se proponen bases y opciones para poder asumir una visión epistemológica y ética diferente de los valores inmersos en la educación formal y no formal de la corporeidad e identidad humana en su artículo *Desafíos de la Investigación y la Práctica del Cuerpo Vivido: Un Punto de Vista desde el Método Feldenkrais® de Educación Somática*. Posteriormente, explican qué es la educación

somática y proponen una definición para ella, describen algunos de sus métodos y analizan las aproximaciones que se han realizado a ella desde la investigación, concluyendo que puede ser tomada como un aporte para la investigación cualitativa.

Después de señalar algunas generalidades de la educación somática, el artículo se enfoca en el método Feldenkrais®. Finalmente sugiere que es necesaria una perspectiva cualitativa propia para la educación somática y propone que la investigación cualitativa en educación somática se apoye cada vez más en la vivencia corporal.

Por último, en *Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática*, Zandra Pedraza (2010) propone estudiar la forma en que se entrelazan la educación del cuerpo y algunas formas específicas de conocimiento dentro de la educación escolar. Realiza un análisis interpretativo del vínculo entre saber, poder y cuerpo. Propone un análisis a partir de la noción de “saber” como una forma específica de conocimiento que se adquiere en la escuela y la noción de “poder” como la potencia del alumno (como parte de una forma de entender su condición humana, que incluye las posibilidades que se le reconocen de usar la razón, la voluntad, la disciplina).

Trata la manera en que el cuerpo se materializa en circunstancias escolares, de la forma en que se involucra la subjetividad del alumno para conseguir una corporalidad (encarnarse de forma) que sirva a la tarea de adquirir un tipo de conocimiento específico.

Grupo B

Contiene un total de 7 textos académicos entre tesis de licenciatura y posgrado, artículos en revistas de investigación educativa y libros. En este grupo, a diferencia del anterior, podemos observar una dimensión empírica a través de diversas técnicas de investigación tales como entrevistas, observación participante e intervenciones pedagógicas a través de la aplicación de distintos métodos somáticos.

La tesis *Efectividad de la intervención fisioterapéutica por medio de las técnicas de educación somática en el trastorno neurocognitivo mayor tipo Alzheimer*, de Janette Esperanza López Maldonado (2017), presenta una intervención a través de la educación somática cuyo objetivo fue evaluar la efectividad del tratamiento fisioterapéutico a través de la educación somática en la capacidad funcional y calidad de vida en pacientes con trastorno neurocognitivo mayor tipo Alzheimer.

Esta tesis muestra un estudio cuasi-experimental con una muestra de 6 pacientes del Hospital General Regional del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en Nuevo León, durante ocho semanas. Esta evaluación funcional se realizó en tres dominios: las actividades básicas de la vida diaria, las actividades instrumentadas de la vida diaria y la movilidad. La intervención se basó en las dos vertientes del método Feldenkrais®: Integración Funcional (FI) y Conciencia a través del movimiento (ATM). En los resultados se muestra una mejoría significativa en los pacientes en términos de fuerza en los miembros superiores, marcha y equilibrio, disminución del riesgo de caídas y aumento en la calidad de vida referida por familiares. En el artículo *La biodanza como práctica corporal en relación con la promoción de la salud* (Castañeda Clavijo, 2009) también encontramos una dimensión empírica, pues la autora investiga los significados que

le otorgan las personas que practican biodanza a las relaciones existentes entre esta práctica corporal y la promoción de la salud desde el área del desarrollo de aptitudes personales.

El texto se organiza en seis capítulos. En el primero se discute la influencia que tiene la práctica corporal de biodanza en los procesos de salud para analizar, en el segundo capítulo, la relación entre biodanza y promoción de la salud. En el tercer capítulo la autora relaciona las nociones de vivencia, creatividad, afectividad, vitalidad, sexualidad y trascendencia con la promoción de la salud. En el cuarto, señala la relación existente entre la música, la vivencia y el movimiento; en el quinto, relaciona el autoconocimiento con la música, la vivencia y el movimiento; y en el sexto, describe la biodanza como una pedagogía del encuentro consigo mismo, los demás y el entorno. Toda la construcción de este texto se articula con los testimonios recuperados en entrevistas.

En *Educação física escolar somática*, de Fábio Soares da Costa (2018), podemos observar las posibilidades de realizar investigación sobre educación somática con una dimensión empírica a través de la intervención pedagógica que realiza el autor. La investigación parte de la Educación Física como un área del conocimiento interdisciplinar que se desarrolla entre la biología, la fisiología, la motricidad y pedagogía y cuya epistemología está en proceso de construcción para cuestionar, desde la educación somática, la perspectiva que se le da a la educación física en la educación tradicional. Cuestiona también qué repercusiones sobre la calidad de vida y la autopercepción corporal podrían ser observadas en jóvenes escolares con la aplicación de métodos y técnicas de Educación Somática como clases de Educación Física. Es una investigación-acción mixta con análisis estadísticos. La intervención se constituye de 63 lecciones realizadas en 2018. La tesis que se defiende es que las clases de Educación Física Escolar Somática promueven en los sujetos una autorregulación viva en sus dimensiones física, psíquica y emocional.

La educación somática como estrategia de autocuidado personal (López Aquino, 2016) muestra los resultados de una intervención educativa con el objetivo de capacitar a empleados universitarios por medio del método Feldenkrais® para paliar los trastornos de la salud que han generado. El método de esta investigación es la investigación-acción participativa. Una investigación similar a ésta es tesis de Marles Paulina Buendía Peñaherrera titulada *Apoyo a madres de niños con discapacidad a través de la educación somática*, que muestra los resultados del trabajo de apoyo brindado a las madres de niños con discapacidad en el Centro de Desarrollo Integral de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ecuador. Esta investigación reflexiona sobre la relación de las madres con su hijos, parejas y con los demás miembros de la familia y tiene como propósito generar un proceso de auto aprendizaje desde la educación somática.

La autora parte de la noción de que el cuerpo es una realidad sensible e indaga a través del movimiento lo que hace parte de su historia personal, memoria corporal, patrones de movimiento y hábitos de conducta. La intervención utiliza los métodos de educación somática Feldenkrais y Antigimnasia para brindar herramientas de autoaprendizaje a partir de las necesidades particulares de cada madre. Los resultados muestran un incremento de su autoconfianza y autoestima en las mujeres con las que se trabajó, y una mejoría en la calidad de relación con sus hijos.

En *Re-incorporándome a mí mismo: Cartografía de una intervención basada en el Método Feldenkrais®*, Lea Kaufman (2006) describe los resultados de diversas intervenciones a través de la educación somática con niños. En esta investigación podemos observar las dificultades del trabajo somático con niños. La autora destaca que era notable la mala conducta y la agresión en las sesiones y que a medida que contactaban consigo mismos y descubrían nuevas opciones de movimiento sus problemas de atención y conducta

comenzaron a mostrar mejorías. La autora también sostiene que después del trabajo realizado los niños mejoraron notablemente su postura y las relaciones con ellos y los otros. Otro de los resultados que presenta es la mejoría en la funcionalidad de las articulaciones, en la atención, la autoimagen y la relación con sus compañeros.

Finalmente, en *Fundamentos y principios somáticos Bartenieff, una herramienta para el trabajo de interpretación y creación en la danza contemporánea: descripción del proceso de entrenamiento y montaje de la obra Mudanza de la Compañía de Danza Experimental I.D.E.a.* (Riquelme Pedreros, 2018), podemos observar un estudio reflexivo sobre los aportes que ofrecen los fundamentos y principios somáticos propuestos por Irmgard Bartenieff. La tesis parte de las perspectivas históricas y teóricas que llevaron a Bartenieff a establecer su modelo de prácticas, principios y fundamentos en torno a la somática y también en base a los testimonios, registros y experiencias recopiladas durante los meses de trabajo con la compañía I.D.E.a.

Esta investigación también recupera testimonios de las personas que participaron en la intervención educativa, quienes destacan cómo la educación somática puede mejorar las posturas, alineación y rendimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza.

Toda la producción citada de artículos e investigaciones demuestran que la cantidad de investigaciones que retoman la dimensión empírica es significativa, pero que debe seguirse realizando para observar metódicamente los aportes que la educación somática brinda a quienes la practican. La elaboración del estado del arte ha sido importante para esta investigación porque da cuenta de cómo se construyen los saberes en torno a la educación somática y porque muchos de los investigadores e investigadoras detallan las dificultades que encuentran en este proceso.

Es importante notar que la discusión acerca del estado de la educación somática en cuanto a campo no es muy común. La mayoría de los investigadores no discuten acerca de su conformación como disciplina o como campo, sino que traducen lo expresado por Thomas Hanna acerca de la somática como *field* o campo en español, sin discutir sobre esta noción y sobre qué es lo que convierte a la educación somática (o no) en un campo intelectual.

1.2 Thomas Hanna y la herencia del pensamiento somático

Como hemos visto anteriormente, el común de las propuestas que se consideran las fundadoras de la educación somática, es poner al centro el papel de la atención en el cuerpo y sus movimientos. A partir de que cada uno de los investigadores generaba sus propios métodos, se creaban espacios formativos donde muchos de sus alumnos también se convertían en educadores somáticos y generaban nuevas prácticas. En ocasiones, los aprendices de alguno de los métodos de educación somática generan un método nuevo en el cual mantienen vivos los principios y fundamentos de sus maestras y maestros a través de una forma distinta y propia de hacer. Sin embargo, estas propuestas se agruparon en torno a una misma noción cuando, en 1976, Thomas Hanna rehabilitó la noción de “soma”.

Sabemos que Hanna hizo uso de su formación como filósofo para distinguir la experiencia somática de la noción de cuerpo y referirse con ello al tipo de trabajo corporal que había practicado como alumno de Moshé Feldenkrais, sin embargo, también es notable que el aporte conceptual de Hanna consistió en realizar una genealogía en torno a la noción que había propuesto como eje fundamental de las prácticas que analizaba. De este modo, recurrió a la historia de la ciencia y la filosofía occidentales para discutir sobre la existencia de lo que llamó “pensamiento somático”.

La aportación de Thomas Hanna, citada por la mayoría de los investigadores que escriben sobre educación somática, es que cuando se habla de soma se está hablando de la percepción que una persona tiene de sí misma, que es una forma de mirar desde la primera persona, pero esta aportación tiene unas bases epistemológicas que es necesario retomar para comprender por qué la educación somática se basa en el conocimiento científico que retoma el papel de la percepción como uno de los intereses del pensamiento occidental. Es por eso

que para entender el concepto de soma es necesario recorrer la historia del pensamiento somático, o bien, del pensamiento que se ha construido en torno a los organismos vivos que tiene su base en la percepción humana. De Darwin a Nietzsche, y con una influencia capital de Merleau-Ponty, Hanna demuestra que el origen del concepto de soma antecede al siglo XX.

Como se mostrará a lo largo de este capítulo, el pensamiento de Thomas Hanna es una coyuntura importante en el campo somático debido a que su formación como filósofo le otorgaba una perspectiva particular en la observación que hizo de las prácticas que realizaban los fundadores de este campo. Una de las publicaciones más importantes en el desarrollo conceptual de la noción de soma es el libro *La rebelión de los cuerpos* (Hanna, 1972) en el que da cuenta de su herencia filosófica y la relaciona con la construcción conceptual que realizó como teórico de la educación somática. En este libro podemos observar la diferencia clara que marca entre soma y cuerpo:

A lo largo de este libro utilizaré la palabra soma, porque posee cierta lozanía y porque el vino nuevo es más fácil de reconocer cuando se le pone en botellas nuevas. “Soma” no significa “cuerpo”; significa “yo, el ser corporal”. Para mí, cuerpo tiene la connotación de un pedazo de carne, una loncha tendida en la plancha de un carnicero o en la mesa de trabajo del fisiólogo, desprovisto de vida y lista para ser utilizada. El soma vive, se expande y se contrae, se acomoda y asimila, absorbe energía y expulsa energía. El soma late, fluye se tensa y se relaja, fluyendo y alternando con miedo y con ira, con hambre y con sensualidad (Hanna, 1972, pág. 44)

Esta publicación antecede a otras que son más reconocidas y que retoman con mayor frecuencia quienes se dedican a investigar y escribir sobre educación somática; sin embargo, es fundamental para comprender de qué manera la formación filosófica de Hanna influyó en

su propuesta y en la forma en la que entendió a la humanidad y el desarrollo del pensamiento humano en torno al cuerpo. Por ejemplo, para este autor, es necesario mirar a ciertos personajes de la ciencia como científicos somáticos, entre ellos contamos a Charles Darwin, Sigmund Freud, Jean Piaget, Konrad Lorenz y Wilhem Reich. Del mismo modo, plantea que Søren Kierkegaard, Karl Marx, Ernst Cassirer, Albert Camus, Maurice Merleau-Ponty y Friedrich Nietzsche son filósofos somáticos.

De forma breve podemos decir que en *La rebelión de los cuerpos*, Hanna repasa el pensamiento occidental en torno a la percepción, y que lo hace a partir de las observaciones que realizó Darwin ante el mundo que se movía frente a sus ojos: “Charles Darwin abrió una puerta, una puerta lo suficientemente ancha como para que el mundo humano entero accediera a través de ella al retrasado descubrimiento de lo que siempre había existido: criaturas vivientes, surgidas del vientre del tiempo y creciendo todavía dentro del abrazo del tiempo.” (Hanna, 1972, pág. 69)

Hanna plantea la noción de “pensamiento somático” y toma como punto de partida a Darwin para elaborar una genealogía de dicho pensamiento, en el cual pretende mostrar un viviente y evolucionante núcleo de la Historia y construir una relación entre los descubrimientos científicos sobre los organismos y el concepto de soma. A partir de esto, retoma la explicación causal de la variedad de tipos corporales que observamos en el reino animal y vegetal para entender que las formas en que los humanos reaccionamos a ciertos estímulos y cómo se hacen presentes corporalmente el miedo, la ira o la tristeza tienen que ver precisamente con la clave de la evolución.

Otro de los puntos coyunturales que marca la evolución biológica en el pensamiento somático es el salto de la biología estructural a la biología del comportamiento, que se inaugura con el estudio sobre la expresión de las emociones que Darwin realizó para analizar a humanos y animales y que dieron pie a la ciencia de la etología.

Para continuar con la genealogía del pensamiento somático, Hanna presenta como otro de sus puntos nodales el nacimiento del psicoanálisis. Asegura que la concepción de Sigmund Freud de la naturaleza humana es, en estricto sentido, una concepción somática, pues considera al ser humano como un organismo autónomo y necesario, que ha evolucionado, como demostró Darwin, pero que lo ha hecho forcejeando con su entorno y adaptándose a él.

Si bien la madeja de historia biológica nos es fundamental para entender la capacidad humana de supervivencia y adaptación, Hanna plantea que el ser humano es el más espléndido de todos los somas porque ha llegado a conocer tan bien su entorno y se ha adaptado tan bien a sus elementos, que posee capacidades agresivas no igualadas para controlarlo y manipularlo, el esplendor está entonces acompañado de la desgracia.

El ser humano es también el soma más desgraciado porque el espléndido desarrollo de su capacidad de acción agresiva consciente le ha conducido a conquistar su entorno inconscientemente. Ésta es la razón por la cual el psicoanálisis se presenta como un punto nodal en el pensamiento somático. Según Hanna, los seres humanos hemos aprendido a comprender y explicar el mundo, pero esa explicación nunca roza el secreto oculto y palpitante de lo real. La realización, como el calor, el amor, el sexo o la satisfacción, son imposibles en el psicoanálisis porque nunca volveremos al vientre materno.

Ahora bien, ¿por qué Hanna no sitúa a Sigmund Freud como filósofo ni como psicólogo, sino como científico? Para él, Freud ha sido malinterpretado incluso por muchos de sus discípulos. Entender a Freud desde la somática implica reconocerlo como un científico que apela, precisamente, a su formación como fisiólogo para describir organismos biológicos más que a seres humanos individuales. Cada vez que Freud explicaba algo relacionado a sus pacientes, los veía como somas más que como hombres y mujeres específicos. Es por esto que Hanna se atreve incluso a proponer que el psicoanálisis debió llamarse somatología y a detallar por qué cuando Freud habla de procesos mentales en realidad está hablando del soma que percibe constantemente todos los estímulos. El inconsciente, para Hanna, está en el soma:

Entonces cuando Freud habla del “inconsciente”, usted comprenderá que se refiere al núcleo corporal primario, primordial, que siempre ha estado en el corazón de nuestro soma, pero que, en el curso de la evolución, ha quedado cubierto por las estructuras y procesos secundarios empeñados en la tarea práctica de ser consciente del mundo externo que existe al otro lado de la membrana que envuelve nuestro montón de músculos y de huesos. Lo que Freud denominó psicoanálisis era, pues, un estudio de las relaciones mutuas entre este núcleo primario del soma y la capa secundaria de funciones prácticas a medida que el entero soma humano se desarrollaba y adaptaba al entorno inmediato en cuyo interior vivía. (Hanna, 1972, pág. 80).

Entender el aporte de Freud al pensamiento somático desde Hanna implica situar la importancia de su obra en una evolucionista visión somática de la humanidad, que continúa la puerta del pensamiento somático, abierta por Darwin y para la cual el pensamiento de Konrad Lorenz es esencial pues, según Hanna, el nacimiento de la etología representó el eslabón perdido entre la evolución y el desarrollo neurofisiológico del organismo humano.

La importancia de la etología revisada desde el pensamiento somático es que ésta encuentra el origen de las estructuras corporales y su relación con el comportamiento. Algo

común en todos los animales es que existen pautas de comportamiento programadas y fijas porque la anatomía y la neurofisiología se adaptan crecientemente a través de la selección natural a su entorno común a través de las generaciones. El estudio comparado del comportamiento animal en sus pautas fijas permitió dar sentido a la cuestión de cómo descargan energía los organismos en su comportamiento y sentó los cuatro impulsos básicos que hasta ahora los métodos de educación somática pretenden recuperar para trabajar con los alumnos, estos son la huida, la agresión, la alimentación y el apareamiento, y traducidos a la experiencia somática se convierten en miedo, ira, hambre y lascivia.

Hablar de estos cuatro grandes impulsos desde el pensamiento somático tiene sentido si recuperamos lo revisado con Darwin y observamos las formas en las que, por ejemplo, el miedo influye en los hombros, en el rostro y en el cuerpo entero de los humanos: “Lorenz, como Darwin y Freud, ve a todos los animales como complejos y evolucionados organismos que acumulan y descargan energía en formas particulares, según sus especies. Cuando un animal descarga energía en comportamiento expresivo o activo, lo hace a través de canales y coordinaciones neurofisiológicos que son peculiares de su especie”. (Hanna, 1972, pág. 90)

Ahora bien, hablar de estas pautas fijas no hace referencia a la reducción vulgar que en ocasiones se hace del comportamiento humano. Cada vez que se observan las construcciones culturales se corre el riesgo de confundirlas con este tipo de pautas. Por ejemplo, cuando hablamos sobre violencia sexual hay quienes consideran que la agresión sexual de algunos hombres es parte de su “instinto masculino” cuando, en realidad, el género es una construcción cultural y las formas de expresar la masculinidad hegemónica son comportamientos aprendidos. La etología no estudia estos comportamientos aprendidos sino las pautas motrices fijas que se transmiten genéticamente dentro de la neurofisiología de la especie.

Por esta razón también es necesario que los educadores somáticos entiendan que la etología es parte del desarrollo del pensamiento somático y no una fórmula para explicar los problemas que pueden presentar sus estudiantes. En mi experiencia como practicante de diversos métodos de educación somática, he podido ver cómo algunas veces parece fácil señalar los patrones de movimiento de una persona y asociarlos de forma superficial con problemas psicológicos, médicos o sociales que, a ciencia cierta, no se podrían diagnosticar en un proceso de educación somática. La ética de los educadores somáticos también debe mostrar una vigilancia epistemológica para no creer que el soma se reduce a la etología, a la evolución o al principio de displacer.

Sin embargo, también se hacen presentes las formas en las que el soma nos avisa cosas y en este sentido, algunos talleres como el de los tres cerebros impartido por la educadora somática especializada en *Body Mind Movement*, Diana Sánchez Rodríguez, son aportes que ayudan a entender de qué habla Hanna cuando se refiere a que las pautas fijas se heredan generación tras generación también en la especie humana.

En este taller podemos observar cómo, al recuperar algunos eventos de los que tenemos memoria, algunas partes de nuestro cuerpo se activan. No será difícil convencer a alguien de que el estómago es un cerebro que procesa información acerca de la seguridad y la supervivencia si esta persona recuerda que alguna de las veces en las que ha estado en peligro, ha sido precisamente el estómago quien le ha alertado sobre tener cuidado. O bien, como fue mi caso al tomar este taller, si recordamos que en algún momento, hemos sentido a nuestro corazón sollozar.

El soma, como hemos insistido, es la perspectiva privilegiada de quien se mira a sí mismo en primera persona. Todos los demás veremos un cuerpo porque los seres humanos somos distintos unos de otros y, aunque todos tenemos tripas, corazón y cerebro encefálico,

algunos trabajamos más con las tripas que con el corazón, otros vivimos bajo la dictadura de nuestros cerebros encefálicos y otros nos pasamos la vida queriendo sacar el corazón a todos lados y viendo cómo se nos rompe una y otra vez. No es casual que los infartos sean cardiovasculares, cerebrales o gástricos.

La cuestión que Hanna recupera de la etología es, precisamente, que creer que la inteligencia está situada en el cerebro y que el cerebro es algo distinto del cuerpo nos hace estar en conflicto con la propia inteligencia, que es mental y por lo tanto, también es corporal.

Usted y yo somos somas, unos somas espléndidos de una antigua y perfeccionada especie. Llevamos dentro de nosotros una riqueza y una sabiduría infinitas a las que no hemos despertado. La etología nos ha enseñado que nuestra consciencia es tan solo una fracción de nuestro ser somático, y se trata de una fracción que permanece, por desgracia, ignorante de la enorme masa de intrincada sabiduría de la que ha surgido por evolución. Otros animales no tienen siquiera esta capacidad verbal-conceptual de ser conscientes; son somas indivisos, pero que viven con los mismos impulsos y necesidades básicos que experimentamos nosotros. Sin embargo, esos otros somas - indivisos como son- manejan sus pendulares ciclos somáticos con mucho más aplomo y mucha menos torpeza e infelicidad. (Hanna, 1972, pág. 105)

Después de explicar por qué la etología y Konrad Lorenz, son el eslabón perdido que une a la teoría de la evolución con el psicoanálisis en la genealogía de los científicos somáticos, Hanna devela un cuarto punto nodal del pensamiento somático a partir de la lectura que hace de Jean Piaget.

Como se mostrará más adelante, Hanna parte de una herencia pedagógica para desarrollar todo su pensamiento en torno a la noción de soma, sin embargo, esta es la herencia de Moshé Feldenkrais, quien fue su profesor. Se preguntará entonces quien lea este apartado por qué Hanna no sitúa a Piaget en un lugar filosófico (porque la historia de la pedagogía es filosofía también) sino en uno científico. Pues bien, para Hanna, Piaget no es ni un pedagogo

ni un psicólogo, sino un científico somático preocupado por entender la embriología mental, es decir, una persona que estudia la forma en que la inteligencia humana se desarrolla y madura hasta su adultez.

La interpretación que realiza Hanna acerca de los aportes de Piaget es que su interés, al igual que el de Darwin, Freud y Lorenz, es biológico, y por lo tanto piensa en términos puramente somáticos, mirando a la persona como un organismo que es producto de la evolución y que está sujeto a futuros cambios. Como Freud, entiende que al describir la inteligencia humana está describiendo procesos biológicos. Los términos operativos que plantea Piaget son la organización y la adaptación (o acomodación y asimilación). Estos términos explican el desarrollo de todos los organismos pero también de la inteligencia humana. (Hanna, 1972, pág. 112).

Los seres humanos trabajamos desde el nacimiento con estructuras organizativas que van de la succión oral a las operaciones formales. Nos adaptamos a los diversos objetos y aprendemos de acuerdo a estas estructuras. Es decir que en ciertas etapas, percibimos el mundo de una forma, y esta percepción cambia en las etapas posteriores. Los experimentos de Piaget demuestran que la percepción del mundo no nos viene dada y también que no es estática; esto es una clave en el pensamiento de Hanna quien, como veremos más adelante, retoma la noción de la percepción de Merleau-Ponty para rehabilitar la noción de soma.

Finalmente, Hanna nos pone al encuentro con Wilhem Reich y la voluntad de su obra para descifrar el soma humano. Como Freud, Reich intentaba ver a través de la estructura de materia orgánica y comprendió que cuando un soma enfermaba había que entender que la razón probablemente se había originado en una obstrucción represiva. Saber qué era lo que sucedía con un soma enfermo a nivel interno hizo posible entender que la forma en que los seres humanos nos reprimimos tiene efecto a través de la contracción muscular que, cuando

se vuelve habitual, se hace espástica y queda bajo el control del sistema nervioso autónomo (las contracturas como espasmos que creemos fuera de nuestro control, cuando en realidad las estamos haciendo inconscientemente, sin saber que lo hacemos). Otro de los aportes de Reich al pensamiento somático es el aislamiento entre siete segmentos de bandas musculares y el cuerpo central que corresponde al esqueleto axial y los apéndices que corresponden al esqueleto apendicular.

Estos científicos somáticos tienen en común, en palabras de Hanna, la voluntad de ver al ser humano como un organismo cuya estructura da cuenta de la evolución: “Darwin abrió la posibilidad de ver lo evidente, Freud creó una forma de comprender este común acontecimiento humano, y los etólogos y Reich le dieron vida y nos lo hicieron evidente por sí mismo mediante sus confirmaciones de la expresión y represión neuromusculares en los animales y las personas”. (Hanna, 1972, pág. 129)

Hasta este punto hemos podido observar las bases científicas que Hanna presenta para desarrollar la genealogía del pensamiento somático y se hace necesario exponer por qué estas construcciones de una perspectiva somática le interesan a la disciplina pedagógica. Pues bien, consideramos que el papel del cuerpo en la educación no ha tomado lo suficientemente en cuenta a las condiciones que destaca Hanna y que hemos visto en los científicos somáticos. Pareciera que el trabajo corporal se limita a un par de horas a la semana para salir a correr o aprender algunos deportes cuando, en realidad, siempre se está trabajando con el cuerpo. Incluso cuando escribimos y leemos, o cuando nos relacionamos con las otras personas, nuestros impulsos, nuestras posturas y nuestras pautas fijas de movimiento están jugando papeles importantes para el desarrollo humano.

Esta perspectiva educativa se complementa con la descripción que hace Hanna de las bases filosóficas del pensamiento somático. A partir de una lectura sobre el pensamiento

occidental en torno al cuerpo, presenta como filósofo somático a Kierkegaard y señala que éste sabía que su cuerpo guardaba una posible existencia somática equilibrada y realizada que, sin embargo, no sería posible en su contexto de primera mitad del siglo XIX, lo cual lo orilló a poner esta existencia somática en su compleja obra literaria. No se trataba de un nuevo relato sino de uno que resultaba único por su capacidad de ver en los dramas dialécticos algo más que la pugna entre nosotros y el mundo: la posibilidad humana de descubrirse a sí.

Kierkegaard representa al más grande actor somático de todos los tiempos, según Hanna, por su capacidad de describir con detalle y exactitud todos los humores, motivaciones y pormenores del comportamiento de sus personajes, lo cual lo convirtió en el primer psicólogo humanista de la historia, o bien, en el primer filósofo o fenomenólogo existencial.

La distinción que realiza Hanna entre los científicos y los filósofos somáticos tiene aquí una precisión importante pues, para él, Kierkegaard fue capaz de entender que los seres humanos poseemos incalculables posibilidades de cambio y crecimiento interno. Lo que Hanna observa y destaca de todos los pensadores que cita como bases del pensamiento somático es que todos y cada uno de ellos están declarando a los seres humanos como mediocres y desequilibrados seres cuyas inquietudes por el mundo se veían intervenidas por la represión de sus cuerpos. Ante esto, la obra de todos ellos sitúa a los organismos como punto de partida de sus análisis, y en el caso de Kierkegaard, el movimiento y sus posibilidades lo convierten en un pensador somático:

Fue en último término este mismo corazón de materia viva y estructurada, el Dios al que Kierkegaard creía que se acercaba uno al irse distanciando de la intermediación del entorno y permitir que su consciencia se expandiera y se incrustara en el secreto núcleo del propio ser somático. Su fórmula para esto era que la dirección y el término finales de este movimiento para alejarse del mundo y penetrar en el propio, ya había de fundirse y unificarse con ese *poder* en que se asienta transparentemente el propio

ser. No importa en absoluto que esto se califique de teología o de metabiología; lo que importa es que esta afirmación da testimonio de un reconocimiento simultáneo del ser humano, su cuerpo y la realidad última de toda existencia como una misma cosa esencialmente. (Hanna, 1972, págs. 161,162)

Después de Kierkegaard, Hanna presenta a Marx como un pensador somático por excelencia que comprendió que el oficio de la filosofía no consistía solo en la especulación o el análisis, sino en la fundamental tarea de cambiar el mundo. La importancia que Hanna destaca de Marx en el desarrollo del pensamiento somático es que penetró los procesos biológicos que afectan a la historia económica y, con ello, a la historia humana. Es decir que Marx descubrió, como lo hizo Darwin, una relación causal del proceso evolutivo con el intercambio somático ambiental:

La clase de estructuras políticas e intelectuales características de cualquier estadio de la historia humana ha sido siempre un reflejo directo de la situación, más básica, de cómo se producen las cosas necesarias de la vida, quién las produce y cómo establece la sociedad su distribución. En cualquier sociedad, las divisiones de clase son, simplemente, las decisiones de función, conforme a las cuales unos tienen más derechos y otros tienen menos derechos a lo que se produce. Ahora bien, si las hormigas y las abejas pudieran hablar, o si Marx hubiera dispuesto de todos los datos biológicos de que disponía Darwin, las hormigas, las abejas y Marx habrían declarado esto no como, simplemente, una generalización sobre la especie humana, sino sobre todas las especies de animales. (Hanna, 1972, pág. 171)

Para Hanna, la economía es un juego somático cuya dialéctica ha permanecido oculta dentro del intercambio entre cambiantes somas humanos y su cambiante entorno, y el descubrimiento de Marx es que entendió a las sociedades pasadas como expresiones de sus propios problemas digestivos en cuanto a su capacidad de resolución frente a la escasez.

Después de su capítulo sobre Marx, elabora uno sobre Cassirer y lo sitúa como una contrapartida filosófica a la obra de Piaget, pues vio la evolución de la percepción y comprensión humanas como construcciones que permiten interpretar el mundo más eficazmente. Cassirer representa uno de los puntos centrales de la genealogía que elabora Hanna sobre el pensamiento somático debido a su concepción somática de la conciencia humana, en la cual el papel de los símbolos y del lenguaje cobran un papel fundamental. En Cassirer encontramos la evolución de la conciencia humana como un continuo movimiento desde la multitud de sensaciones hasta la simplicidad de los conceptos abstractos y el lenguaje como un acontecimiento humano práctico, vivo y mutante. Esto constituye un preámbulo para la construcción teórica que Hanna elaborará después en torno a la percepción.

Después de realizar este recorrido por el pensamiento somático, llegamos a la fenomenología de la percepción como categoría principal de la educación somática. La fenomenología designa un método y una actitud intelectual, que Husserl definiría como la actitud intelectual específicamente filosófica; el método específicamente filosófico (Husserl, 1989, pág. 24). Merleau-Ponty, siguiendo a Husserl, desarrolló la fenomenología de la percepción:

Pero Merleau-Ponty justificó aún más este giro existencialista que llevó a cabo a través de sus obras. Al repasar los escritos últimos del viejo Husserl, se percató de que en éstos se constataban unos pocos fenómenos que parecían rebasar el estudio de las determinaciones noético-noemáticas de la conciencia intencional: los fenómenos del cuerpo, los tiempos subjetivos y la otredad. Con esto, Merleau-Ponty encontró por fin las ideas que servirían de base a su filosofía: la conciencia perceptiva, la primacía de la corporalidad y el mundo de vida. No se trataba por su parte de contradecir a su admirado Husserl sino de ser fiel a sus últimos hallazgos. (Pérez Riobello, 2008, pág. 199)

Si bien Merleau-Ponty no hablaba sobre columnas encorvadas, sí podemos observar la influencia que tuvo la fenomenología de la percepción en Thomas Hanna, quien explica que llamar a Merleau-Ponty un fenomenólogo significa que su centro de interés está en la naturaleza y la estructura de la conciencia como campo de la misma experiencia humana. Merleau-Ponty llevó la fenomenología a sus últimos límites; para él la percepción que tenemos termina en los objetos:

Nuestra percepción termina en los objetos, y el objeto, una vez constituido, se presenta como la razón de todas las experiencias que de él hemos tenido o que podremos tener. Por ejemplo, veo la casa vecina bajo cierto ángulo, se la vería de otra manera desde la orilla derecha del Sena, de otra manera desde el interior, de otra manera todavía desde un avión; la casa misma no es ninguna de estas apariciones, es, como decía Leibniz, el geometral de estas perspectivas y de todas las perspectivas posibles, es decir, el término sin perspectiva de donde se las puede derivar a todas, es la casa vista desde ninguna parte. Pero ¿qué quieren decir estas palabras? Ver, ¿no es siempre ver desde alguna parte? Decir que la casa misma no es vista de ninguna parte, ¿no es lo mismo que decir que es invisible? Sin embargo cuando digo que veo la casa con mis ojos, ciertamente no digo nada de objetable: no entiendo que mi retina y cristalino, que mis ojos como órganos materiales funcionan y me la hacen ver: Interrogándome sólo a mí mismo, no sé nada de ello. Lo que quiero expresar es una determinada manera de llegar al objeto, la “mirada”, que es tan indudable como mi propio pensamiento, directamente conocida por mí. Nos es menester comprender cómo la visión se hace desde alguna parte sin estar encerrada en su perspectiva. (Merleau-Ponty, 1984, pág. 87)

Hanna destaca que si la fenomenología trata de comprender la conciencia humana, entonces tiene a su mayor portavoz en Merleau-Ponty, y bien, este gran hallazgo desde la filosofía no resulta una gran coyuntura en la neurofisiología o en el psicoanálisis porque desde estos campos parece evidente que la consciencia es la percepción.

El soma es una perspectiva privilegiada porque solo una persona puede mirarse a sí misma de esa manera. Un soma se observa a sí mismo a través de la propiocepción, que es el sentido que informa al organismo de la posición de los músculos y regula la dirección y los rangos de movimiento. La educación somática incrementa la capacidad de hacer conscientes los procesos corporales de manera interna, es por eso que el soma es consciente de sí, y requiere de un proceso de observación que sólo puede realizarse en primera persona: “Considero mi cuerpo, que es mi punto de vista sobre el mundo, como uno de los objetos de este mundo. La conciencia que tenía de mi mirada como medio de conocer, la sofoco y trato a mis ojos como fragmentos de materia”. (Merleau-Ponty, 1984)

Cuando una persona pone atención a su cuerpo, puede desarrollar un movimiento eficiente y armonioso, disminuir el esfuerzo excesivo y observar las lesiones que este exceso le ha generado. En todo caso, la educación somática puede brindar herramientas para dejar de ver los cuerpos como fragmentos de materia y no como una tragedia que nos sucede y con la cual tenemos que cargar. Decir que Merleau-Ponty era un pensador somático a estas alturas resulta algo evidente, sin embargo, en la lectura que realizamos del concepto de soma y lo que encontramos importante subrayar, es que la fenomenología representa el punto climático de lo que Hanna había analizado en torno al pensamiento occidental sobre el cuerpo, la fenomenología de la percepción es, sin duda alguna, la categoría teórica que sostiene al campo de la educación somática:

La posibilidad de presumir que uno podía estudiar las estructuras de la conciencia humana fue abierta por Kant a finales del siglo XVIII. Una vez abierta, el campo de los estudios fenomenológicos fue explorado febrilmente a todo lo largo del siglo XIX, pero sólo se encontró a sí mismo durante el fin de siglo. Edmund Husserl dio a la fenomenología su forma característica, Jean-Paul Sartre se bañó en ella, y Maurice

Merleau-Ponty llevó la fenomenología hasta sus últimos límites, y estaba a punto de completar, y por consiguiente, matar el movimiento, cuando murió. Si la fenomenología trata de comprender la conciencia humana, entonces encuentra su más enfático portavoz en Merleau-Ponty. Éste aborda de lleno la cuestión con su inequívoca proclamación de que *conciencia es percepción y la percepción es conciencia*. (Hanna, 1972, pág. 194)

El acto de equiparar la conciencia con la percepción nos enfrenta a la auténtica experiencia somática, porque en los procesos somáticos cada uno de nosotros se experimenta realmente a sí mismo y al mundo. La mente y el cuerpo se condensan en la misma función. En este momento de la lectura que hacemos de Thomas Hanna, encontramos el por qué señala con tanto ahínco una genealogía en la que percibe al inconsciente como cuerpo y al pensamiento de Cassirer como la mutación que permitió poner a jugar al lenguaje como una parte fundamental de la conciencia humana.

Es a partir de esta noción de percepción, que construye Hanna en *La rebelión de los cuerpos*, que podemos entender a la educación somática como el producto de una tradición de pensamiento que sitúa al cuerpo como algo que poseen los estudiantes y que debe moverse de vez en vez para evitar su oxidación. De modo que el concepto de percepción aparece como uno de los elementos fundamentales en la construcción conceptual del campo somático porque permite observar los estímulos físicos, las sensaciones involucradas en la educación y la organización categorial de dichos estímulos. La percepción no consiste en un sistema de estímulos y respuestas alternantes sino que estos procesos interactúan y se elaboran a partir de lo que se aprende en torno a ellos:

Percibir no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarían unos recuerdos capaces de complementarlas; es ver cómo surge, de la constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer invocación ninguna de

los recuerdos. Recordar no es poner de nuevo bajo la mirada de la conciencia un cuadro del pasado subsistente en sí, es penetrar el horizonte del pasado y desarrollar progresivamente sus perspectivas encapsuladas hasta que las experiencias que aquél resume sean vividas nuevamente en su situación temporal. Percibir no es recordar. (Merleau-Ponty, 1984, pág. 44)

Uno de los aspectos privilegiados de la percepción en los estudios psicológicos y filosóficos es que su característica básica es la elaboración de juicios. El individuo es estimulado, tiene sensaciones y las intelectualiza formando juicios u opiniones sobre ellas. (Vargas Melgarejo, 1994) La educación somática tiene como base el trabajo con los estímulos y la atención dirigida a los sentidos.

A partir de una serie de herramientas conceptuales que acompañan el trabajo corporal se elaboran procesos mediante los cuales las personas pueden describir lo que les sucede corporalmente. Se puede decir que la educación somática, como método, ha sido elaborada a partir de la observación, análisis y sistematización de los movimientos conscientes y sus efectos en las personas. Para Martha Eddy, la educación somática tiene su origen en el momento en el que el primer ser humano se percató de que al poner atención en su cuerpo, también estaba llevando a cabo un proceso de autocuidado: “the somatic process began whenever the first human realized that paying attention to her or his body was a key to self-care and self-healing.” (Eddy, 2016, pág. 85)

Es por eso que la educación somática puede contribuir al trabajo con grupos de mujeres, pues ellas podrían elaborar otros discursos en torno al autocuidado y al cuidado colectivo si proponemos estímulos y los analizamos desde un universo conceptual atravesado por la categoría de género. La forma en la que Hanna entendió a los pensadores somáticos,

incluidos Camus y Nietzsche, se condensa en la potencia de los estímulos, la atención y la percepción.

1.3 Moshé Feldenkrais y su herencia pedagógica en el pensamiento de Thomas Hanna

Como alumno de Moshé Feldenkrais, Thomas Hanna se había interesado en los principios pedagógicos de su método. Al respecto, sabemos que describió su experiencia formativa en este método como una revelación, y a Feldenkrais como uno de los expertos prácticos en el campo somático:

In 1973 I had come to Berkeley, California, to spend one month learning Feldenkrais' Awareness Through Movement exercises. These exercises are ingenious and gentle ways of integrating new sensorimotor patterns into our central nervous system. The changes in the range and quality of movement are extraordinary. That itself was already a revelation to me, for it confirmed that Feldenkrais was one of the practical experts in the somatic field. (Hanna, 1979, pág. 178)

Al referir sus primeras experiencias como alumno de este método, Hanna señala que Feldenkrais había enseñado a respirar a George, un paciente con parálisis cerebral, que en una sola sesión dejó de tener espasmos y sacudidas involuntarias:

"I had just witnessed my first demonstration of Functional Integration. Despite my bewilderment, I had not seen a 'miracle', nor I had seen a 'healing' or a 'cure'. I had seen what Feldenkrais modestly described as a lesson. He had taught George to breathe normally. (Hanna, 1979, pág. 180)

La relevancia pedagógica de la descripción que hace Hanna sobre el trabajo de Feldenkrais radica precisamente en la importancia de observar los patrones de movimiento como algo en lo que puede intervenir la educación. Aprendemos a respirar de formas específicas del mismo modo que aprendemos a comer, caminar y a expresarnos corporalmente. Uno de los aportes más significativos de Feldenkrais a la educación somática

y a toda la educación corporal es que generó las bases para entender los patrones de movimiento cotidianos como patrones aprendidos mediante la socialización y, con ello, comprender que al ser patrones aprendidos, también los podemos comprender, analizar y modificar.

Moshé Feldenkrais nació en 1904 en un pequeño pueblo de Rusia que hoy pertenece a Ucrania y a los 13 años se fue a Palestina en un intento de escapar del antisemitismo. En 1930 estudió ingeniería y se doctoró en física en La Sorbonne de París, donde también aprendió artes marciales. Su profesión como ingeniero con un doctorado en física y las habilidades que había adquirido como estudiante de artes marciales y futbolista se combinaron en el método que creó a partir de un estudio riguroso y sistematizado con su propio cuerpo durante un momento crítico de su vida en el que caminaba con dificultad debido a unas lesiones en las rodillas. Martha Eddy lo narra de la siguiente manera:

It was in Paris that he excelled in the martial art of jujitsu, and in 1936 became one of the first westerners to earn a black belt in judo, studying the method of Professor Kano, the originator of judo. He was pushed to reaching new levels of awareness during World War II. After having injured his knee playing soccer, he re-injured it while working with anti-submarine research in England during the war. His knee could not be healed, even with the help of surgery and he was told it was unlikely that he'd be able to walk. He was motivated by his movement experience in soccer and the Asian martial arts to overcome this disability. He explored his own bodily movement to find out what the limiting conditions were. (Eddy, 2016, pág. 53)

Su conocimiento sobre la física, la mecánica y la gravedad le permitió observar la anatomía humana desde una perspectiva que integra las funciones del cuerpo, como describe Hanna:

Indeed, as a scientist with positivistic bent, he had absolute scorn and disbelief for such claims. He was quite simply a scientist who had extended his knowledge about the world of physics into the functions of the human soma. He knew about gravity, he knew about mechanics of movement, and he knew about the cybernetics of coordination in a self-correcting, living system. At that moment I made a decision: I would learn to do Functional Integration. (Hanna, 1979, pág. 181)

Probablemente el principal aporte de Feldenkrais ha sido el análisis de la relación inseparable entre desarrollo psicosocial y desarrollo motriz, pues a través de sus investigaciones observó que los patrones de movimiento, los comportamientos musculares y el repertorio de movimiento se aprenden y se manifiestan en la musculatura a través de trastornos neuromusculares:

“Feldenkrais llegó a la conclusión de que el hecho de reducir el esfuerzo muscular mejora la agudeza de las sensaciones cinestésicas y permite al individuo diferenciar con precisión todo lo que hace y tomar conciencia de los aspectos inconscientes y desconocidos de la organización física”. (Feldenkrais, 2010, pág. 20)

Moshé Feldenkrais dio prioridad al sistema nervioso y compartió sus descubrimientos con sus coetáneos neurocientíficos durante las décadas de los 50s y 60s, al tiempo que impartía lecciones y realizaba una auto observación metódica y rigurosa. De este modo, desarrolló un método con dos modalidades de enseñanza: el método de integración funcional (Functional Integration), y la autoconciencia a través del movimiento (Awareness Through Movement). Sobre cada uno de estas modalidades se destaca la importancia del movimiento y del tacto:

ATMs are movement lessons that work slowly and systematically to open new patterns of movement in the body using differentiation of movement and conscious repetition for continual re-investigation. FI involves working one-to-one with a

practitioner, often on a low bodywork table with the practitioner seated on a stool. The practitioner guides movement explorations and uses hands-on support in doing so. (Mattes 2016)

El método de Moshé Feldenkrais tuvo un impacto tan grande en la comunidad científica que realizó una formación de 13 profesores de su método en Tel Aviv en el año de 1971. La segunda formación se realizó en San Francisco con 70 alumnos en 1975 y la tercera en 1980 en Massachusetts con 230 alumnos de 15 países. En la actualidad existen cientos de escuelas, formadores y practicantes de este método en todo el mundo.

El método Feldenkrais tiene una perspectiva fundamentalmente educativa. Ruth Alón describe el método como sistema de aprendizaje y autodescubrimiento de la naturaleza y biomecánica del movimiento, que estimula y promueve el desarrollo integral del individuo, mejora la calidad del movimiento cotidiano y/o profesional. (Alon, 2012).

La propuesta de Feldenkrais es educativa porque plantea elementos que permiten pensar al cuerpo y a sus movimientos como construcciones culturales y observar el papel de la educación en ellos. Él aseguraba que cada niño tiene que aprender orgánicamente por sí mismo a solucionar dificultades físicas concretas, por ejemplo, la gravedad, la estabilidad, el impulso y el equilibrio y proponía que el aprendizaje de los patrones de movimiento podía ser analizado para modificar hábitos corporales y recuperar las funciones de movilidad que han sido perdidas por algunas personas en la edad adulta porque los movimientos, la actitud y el lenguaje propios se desarrollan de acuerdo con las circunstancias accidentales de nuestro lugar de nacimiento y del medio que nos rodea. (Feldenkrais, 2010, pág. 18)

De forma breve podemos decir que el principal aporte pedagógico de Feldenkrais fue su propuesta de entender los patrones de movimiento como un aprendizaje en el cual

encontramos tres principios fundamentales: el análisis de la autoimagen, el papel principal de la atención como vía para observar los movimientos y la perspectiva integral del cuerpo-mente como unidad. De estos tres fundamentos podemos resaltar las siguientes observaciones:

- La autoimagen es presentada por Feldenkrais como una mezcla entre la imagen corporal, las distintas partes del cuerpo y la relación que tienen estas partes entre ellas. Los componentes de la autoimagen en el método Feldenkrais son el movimiento, la sensación, el sentimiento y el pensamiento. Feldenkrais describe la importancia de la autoimagen de la siguiente manera: la conducta de los seres humanos está basada en la imagen que han creado de sí mismos. En consecuencia, si uno desea modificar la propia conducta, debe modificar necesariamente su autoimagen. (Feldenkrais, 2010)
- La atención y el movimiento consciente son más importantes que el movimiento repetitivo y mecánico por sí mismo, pues el movimiento por sí mismo mejora ligeramente la circulación, pero no produce cambios profundos en los patrones de movimiento.
- La unidad entre cuerpo y mente se presenta como una realidad objetiva:

“La unidad cuerpo-mente es una realidad objetiva. No se trata de partes meramente relacionadas de algún modo entre sí, sino de una unidad funcional inseparable. Un cerebro sin cuerpo no sería capaz de pensar; la continuidad de las funciones mentales está garantizada por las funciones motoras correspondientes.” (Feldenkrais, 2010, pág. 70).

Si tomamos en cuenta la influencia que esta perspectiva pedagógica tuvo en Thomas Hanna y, en consecuencia, en la influencia de la mirada de Feldenkrais en la somática, podemos entender a la educación somática como una pedagogía corporal, puesto que pone al

cuerpo en la situación de un espacio pedagógico que se vive en primera persona. En la educación somática, la mente y las emociones forman parte del cuerpo: “In somatic education, the mind is perceived as existing throughout the body, through nervous system connections. Therefore, by paying attention to the body, one is paying attention to the mind” (Hanna, 1988, pág. 3)

Si bien la noción de soma se construyó en las prácticas e investigaciones interdisciplinarias, la aportación de Thomas Hanna desde su formación como filósofo permitió el desarrollo de la educación somática como campo intelectual porque contribuyó de forma determinante a la construcción del objeto de conocimiento de dichas prácticas, y describió algunos de sus principios educativos y fundamentos corporales, con lo cual, como veremos más adelante, les atribuyó una condición de pedagogía corporal:

Thomas Hanna, philosopher and early student of the Feldenkrais Method® – an approach to human movement and learning, popularized the terms “somatics” and “somatic education” by bringing attention to the Greek term, soma and relating it to the kinds of work that numerous people were doing with bringing awareness to the process of living inside the human body. As can be seen from the quote above, the soma signifies the “living body” as distinct from “body,” emphasizing the soma’s alive and changing status as a process, rather than an object. Hanna found meaning in the Greek root of the word soma as “the living body in its wholeness.” He rephrased it as “the body of life” and noted that the living body is able to be aware of itself. The experience of bringing attention to the living body while in stillness and moving came to be known as somatic education. Hanna developed a system of body re-education called Hanna Somatics, one branch of the larger field of somatic education. (Eddy, 2016, pág. 54)

Esta vena pedagógica persiste en muchos educadores somáticos, sobre todo en los practicantes del método Feldenkrais, quienes deciden posicionarse como educadores o como

terapeutas de acuerdo a sus formas de entender el método. Rivas Bedmar (2001) realiza una lectura pedagógica de los principios del método cuando afirma que el método Feldenkrais no pretende curar si no reeducar y educar. Pues los problemas corporales que inducen a las personas a buscar remedio en estas técnicas, no necesitan obligatoriamente de una terapia para solucionar o mejorar los síntomas sino hacer conscientes a los alumnos.

La educación somática también es vista como un proceso educativo por otros autores, aún cuando no se hayan especializado en el método Feldenkrais. El caso de Martha Eddy (2016) resulta ejemplar porque ha realizado una investigación exhaustiva en la cual describe las habilidades que valora la educación somática. A partir de la descripción de estas habilidades, Eddy expone la posibilidad que tienen los métodos de educación somática de ser llevados a la educación. En ocasiones, el conocimiento sobre el cuerpo se convierte en el privilegio de pocos, de quienes pueden dedicarse a él, o se perpetúa la creencia de que sólo ciertos privilegiados con el talento dancístico pueden bailar. Sin embargo en la educación somática todos los cuerpos son capaces de *incorporar* las lecciones:

Somatic education values learning to communicate, access, repeat, practice, embody and eventually internalize the lessons learned. These skills link to becoming better at reading one's own body sensations and body language. The skill then extends to being able to read the movement and body language of others. Hence, somatic education values the language that allows people to speak about these perceptions -perceptions that to many people are only ineffable bodily experiences-. A key element of this process is having words to describe the physical experience. (Eddy, 2016, pág. 56)

Incluso para autoras como (Morand, 2016), que sostienen que la somática se compone de diversas prácticas terapéuticas y no educativas, ésta tiene una dimensión pedagógica que se encuentra en Jacoby y Dewey. Para ella, estas prácticas usan el cuerpo como lugar de

aproximación, ya sea con más o menos movimiento, y se desarrollan a partir de movimientos filosóficos como el existencialismo y la fenomenología, influenciada fuertemente por el trabajo de Freud, Jung y sobre todo de Reich en psicología; Delsartes, Dalcroze y Laban en los estudios culturales y del movimiento; y Heinrich Jacoby y John Dewey en educación.

Contra la idea de que sólo unos cuantos privilegiados pueden moverse o entender su cuerpo, la educación somática orienta a las personas a que describan sus experiencias y a partir de ellas puedan entender los patrones de movimiento que les generan malestar. En este modelo de aprendizaje, cada individuo se desenvuelve respetando el propio ritmo de aprendizaje basado en la auto-observación y autoexploración. (Alon, 2012). Para esto es necesario darles herramientas que les ayuden a hacer sentido de los procesos que comienzan a vivir en un proceso de educación somática.

Cuando comenzamos a poner atención en la forma en la que nos movemos, se hacen evidentes los esfuerzos innecesarios, los desequilibrios y las manifestaciones corporales del malestar emocional. Si una guía, a partir del conocimiento de la anatomía y la biomecánica del cuerpo, nos orienta acerca de los patrones de movimiento, es posible que podamos mejorar nuestra postura e incorporar estos saberes, de eso se trata aprender a observarse en primera persona. De eso se trata educar el soma.

El desarrollo del concepto de soma ha ido de la mano con las reflexiones acerca del papel de la atención en el movimiento, que como hemos podido ver en este capítulo, son pedagógicas. Es relevante que esta propuesta educativa no se enfoque en repeticiones mecánicas sino en la capacidad de cada persona de observar y modificar sus patrones de movimiento para entender, precisamente, cómo es que está realizando dichas repeticiones mecánicas. Entender los procesos que nos ayudan a mantenernos de pie, a sentarnos, a mover

una mano o un brazo parecen conocimientos inútiles a menos que nos detenga el dolor o nos paralice la tensión porque el cuerpo en la escuela solo se educa a través de estas repeticiones, que se ejecutan sin poner mucha atención en ellas hasta que interviene una lesión.

En mi experiencia como bailarina de danza contemporánea con una colección importante de lesiones, cuando comencé a practicar algunos métodos de educación somática entendí el significado de mirarse a sí. Una mañana, después de algunas clases con la profesora María Sánchez, quien fuera alumna de Nancy Topf y practicante del método Body Mind Movement, decidí asistir a clase sin haber tomado mi analgésico diario, con el que mitigaba el dolor que recorría mi músculo psoas hasta los isquiones. Durante mi clase de anatomía vivencial con María, recostada boca abajo intentando gatear, descubrí que en lugar de sólo flexionar la pierna, estaba rotándola. Al realizar el mismo movimiento, ahora sin rotar, el dolor desaparecía. Lo que intento decir con esto es que cuando hablamos de identificar las sensaciones, no estamos utilizando una metáfora para hablar en términos poéticos, ni estamos romantizando las posibilidades de la educación somática. El papel de la atención activa en el movimiento es una habilidad que se puede desarrollar de forma metódica y que presenta mejoras notables en las personas. Esto marca una diferencia entre realizar repeticiones mecánicas y hacer una serie de repeticiones con absoluta atención en las reacciones del cuerpo:

Sin atención consciente a lo que se siente durante la acción y sin dirigir la atención directamente a todo el movimiento que resulta de esas acciones, no se registra cambio alguno. Con la mera repetición mecánica, no se logrará. Esta es la diferencia con otros enfoques de aprendizaje motriz basados en el condicionamiento externo. Para la educación somática el aprendizaje implica desarrollar la capacidad para controlar las propias acciones de forma consciente. (Barragán Olarte, 2007, pág. 35)

Es por estas razones que la educación somática se diferencia de la mecanicidad y brinda herramientas para mejorar notablemente la disposición de los sujetos para resolver dificultades con su movimiento y con su atención. La educación somática se centra en personas que, al entrenar su observación interna e identificar los procesos corporales que se desarrollan a partir de una serie de ejercicios, pueden asociar sus dificultades con las causas que las han generado o bien, observar de qué forma sus patrones de movimiento agudizan estas dificultades. Cada vez que una persona participa de un método de educación somática y aprende a gestionar el esfuerzo, la tensión y el tono muscular que invierte en cada movimiento cotidiano y sutil, se crean procesos educativos potentes:

El reto para el educador somático es contribuir a que la gente logre alinear al máximo su atención con las intenciones de movimiento, a menudo no todavía formuladas, que con más probabilidad les proporcionen un control exitoso de movimiento, así como equilibrio y facilidad en el mismo. El tipo de atención de la persona, su tendencia a centrarse en los estímulos internos o externos, así como su forma preferida de interacción (ser, sentir, percibir, desear, actuar, conocer), pueden tender a imponerse sin que importe si son apropiadas o no para la situación. El tipo de situación afecta igualmente la elección. Así, la distancia del piso puede determinar las fuentes de estímulo a las que se atiende: estar más cerca incrementa la posibilidad de que el foco sea interno, mientras que estar más alejado crea la tendencia de que sea externo. El educador somático está a tono con esas relaciones y busca la base corporal de los miedos, las inhibiciones, los bloqueos, las actitudes negativas, la estrechez de los horizontes de percepción, e igualmente, las fuentes de placer, fortaleza, y satisfacción, en tanto todas ellas se manifiestan en aspectos específicos o generales del cuerpo en movimiento. (Retana Salazar, 2011 , pág. 47)

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, la somática se ha configurado en un campo intelectual, con prácticas educativas que han desarrollado una construcción conceptual y diversas prácticas que divergen y se han multiplicado durante las últimas

décadas. La propuesta de educación somática para el trabajo con mujeres que presentamos en esta investigación tiene como objetivo el desarrollo de la atención de las participantes para que éstas puedan identificar sus propias emociones y cómo el trabajar con su cuerpo puede ser de ayuda para su bienestar emocional. Es decir que planteamos que una propuesta de educación somática puede ser una herramienta de apoyo para ellas.

En cuanto a lo heredado, esta propuesta es resultado de mi formación en el método de antigimnasia, técnica creada por Therese Bertherat, un proceso de musicoterapia impartido por Hebe Rosell, la formación en algunos módulos como danzaterapeuta en la compañía sensodanza, prácticas constantes del método Feldenkrais y la formación en anatomía vivencial en el Centro de Investigación Coreográfica del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

1.4 Autopercepción y conciencia somática

La educación somática propone una perspectiva del cuerpo que resulta compleja debido a que plantea que el trabajo somático tiene entre sus resultados algunas operaciones intelectuales que hasta ahora no son reconocidas como parte de *lo corporal*. Esta noción de lo corporal como algo lejano al pensamiento y a la actividad intelectual se debe a la dicotomía mente-cuerpo, que es una de las creencias más arraigadas en la educación.

La mayoría de las personas crecimos entre procesos educativos que dedicaban un lugar privilegiado a la inmovilidad y a la rigidez corporal. Este lugar, contrario a lo que pueda concluirse después de pasar toda una vida en las bancas escolares, no es accidental. El disciplinamiento corporal se da a través de una serie de acciones que se vinculan con la docilidad y la manipulabilidad, así, nos dice Foucault:

“L’Homme-machine es a la vez una reducción materialista del alma y una teoría general de la educación, en el centro de las cuales domina la noción de docilidad que une al cuerpo analizable el cuerpo manipulable. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado”.
(Foucault, 1976 pág 140)

La infraestructura del aula, las formas de las bancas y de los escritorios, las horas específicas y reducidas para la recreación corporal y las medidas de disciplinamiento corporal en las escuelas (como las filas o las escoltas), dan muestra de que seguimos pensando que mover el cuerpo es una fuente de distracción que obstaculiza y entorpece los procesos intelectuales (y que, por lo tanto, debe ser regulada al extremo).

Si atravesamos este análisis con una perspectiva interseccional podríamos notar cómo las restricciones de movimiento de las mujeres y los cuerpos que no encarnan al hombre

blanco heterosexual tienen que ver con una serie de mandatos de género en torno al movimiento. Siguiendo a Butler (2015), es en el discurso de género que encontramos los ideales hegemónicos que se apoderan del sujeto y son habitados en gestos y acciones corporales de cada individuo.

Hasta hace algunas décadas, la obligatoriedad de performar una feminidad reprimida corporalmente había sido normalizada al grado de que si una niña se sentaba con las piernas abiertas o jugaba algún deporte, se le restringía y estigmatizaba. Sobre los códigos de vestimenta y el performance corporal de lo femenino, Dussel plantea que:

“Existen regulaciones del cuerpo a través del vestido, que los códigos de vestimenta posibilitan varias capas de lectura ya que no sólo regulan o estructuran sino también tienen un germen crítico que da cuenta de transgresiones, diferencias entre rangos, clases, géneros, razas”. (Dussel 2015, pág. 150).

El uniforme escolar femenino atisba lo cultural de la violación y la violencia estructural hacia las niñas y mujeres y repercute en la comodidad que éstas tienen al momento de ocupar su cuerpo, de reconocerlo como el territorio que ocupan en el mundo. Las exploraciones de movimiento buscan liberar los somas de las mujeres de estas restricciones y represiones corporales a las que son obligadas sistemáticamente:

Aún hoy pensamos en “la mente” como algo ajeno a nuestro cuerpo, como si nuestro cerebro no fuera un órgano tan amarrado por las leyes de la física como cualquier otra cosa tangible. Esta dicotomía, mente-cuerpo, es una de muchas dicotomías conceptuales que hacen parte de nuestro pensamiento binario: civilización-naturaleza, educado-salvaje, hombre y mujer. En todas hay un dominante y un dominado, porque son categorías que se han planteado para poder dominar. (Ruiz Navarro, 2019, pág. 40)

Una de las características más innovadoras de la educación somática es que sitúa al proceso de enseñanza-aprendizaje como un espacio formativo en función de cuerpos vivos capaces de reclamar su agencia a través de la autopercepción y de la transformación de patrones de movimiento que se entendían como naturales pero que en ocasiones son aprendidos culturalmente.

Durante los últimos cinco años he dado clases a mujeres que, después de realizar trabajo somático, afirman que por primera vez saben de qué tamaño es su cuerpo y cuál es el espacio que ocupan en el mundo. La conciencia somática y los resultados en la autopercepción corporal que ésta tiene, dan cuenta de la potencia que puede tener este tipo de trabajo con las mujeres, pues permite recuperar la agencia a partir del conocimiento profundo de las sensaciones y la capacidad de gestionarlas. Esto no es un dato menor si consideramos la afirmación de Catalina Ruiz Navarro: “Nuestro cuerpo es todo lo que tenemos para relacionarnos con el mundo. Todo lo que sabemos, y todo lo que entendemos, está filtrado por las condiciones de percepción de ese cuerpo alto o bajo, ágil o torpe: nuestro cuerpo es todo lo que hay”. (Ruiz Navarro, 2019, pág. 40)

Atravesar la noción de conciencia somática con la perspectiva feminista nos ayuda a dirigir una serie de métodos educativos hacia grupos de personas que han sido despojadas de su agencia durante toda su vida. Si bien, como afirma Ruiz Navarro, para el pensamiento feminista los cuerpos antes que ser un asunto biológico son un territorio político, la educación somática provee una de las herramientas más potentes para la resistencia política de los cuerpos de las mujeres: la autopercepción.

Entendemos la autopercepción como:

La percepción que las personas tienen de sí mismas en un momento determinado. Alude a un conjunto de creencias positivas o negativas sobre el yo e implica una autoevaluación. Normalmente están referidas a facetas de la personalidad en diferentes dimensiones: personal, familiar, social, académica, laboral. Surge de experiencias vividas en el entorno de esos contextos. Tal percepción, algunas veces se hace permanente, pero puede cambiar a medida que la persona vive otras experiencias que afectan las creencias previamente existentes. (Bolívar López & Rojas Velázquez, 2014, pág. 74)

La autopercepción de las mujeres está generalmente atravesada por un número importante de sucesos que tienen que ver con la objetificación de los cuerpos femeninos, la obligatoriedad de delgadez, la dismorfia generalizada, los cánones colonialistas de belleza, las violencias sexuales y otras situaciones que van ocurriendo a lo largo de la vida de las mujeres:

Seamos flacas o gordas, tengamos la nariz pequeña o grande, seamos bajitas o altas, todas odiamos nuestro cuerpo. Lo odiamos porque estamos habituadas a observarlo desde fuera con los ojos de los hombres que conocemos, y con la mente puesta en el cuerpo como mercancía. Lo odiamos porque estamos acostumbradas a verlo como algo que hay que vender, algo que está alienado de nosotras y que está siempre en el mostrador. Lo odiamos porque somos conscientes de todo lo que depende de él. De nuestra apariencia corporal depende que podamos encontrar un trabajo mejor o peor (ya sea en casa o fuera de ella), que podamos adquirir cierto poder social, algo de compañía para así vencer la soledad que nos espera cuando envejecamos y, a menudo, también durante la juventud. Y estamos siempre temerosas de que nuestro cuerpo pueda volverse contra nosotras, que tal vez engordemos o nos salgan arrugas, nos hagamos viejas rápidamente y esto provoque la indiferencia de la gente, de que perdamos nuestro derecho a la intimidad con alguien, que malogremos la oportunidad de que nos toquen o abracen (Federici, 2013, pág. 47)

La autopercepción de las mujeres también es parte de ese territorio político que es cada cuerpo que ha sobrevivido a la violencia patriarcal. El cruce entre la educación somática y el feminismo que se propone el taller con las habitantes de la Fundación Quinta Santa María, pretende brindar herramientas que les ayuden a reformular su autopercepción y, por lo tanto, a recuperar su agencia somática.

II. Contexto de la investigación: La Fundación Quinta Santa María

La *Fundación Quinta Santa María* es una asociación civil que promueve la rehabilitación de las conductas adictivas a través del modelo conocido como “12 pasos”. Se encuentra en el municipio de Tizayuca, en el Estado de Hidalgo, y cuenta con una casa donde viven exclusivamente hombres y con otra donde viven exclusivamente mujeres.

En su portal de internet ofrecen tres tipos de internamiento: voluntario, involuntario y obligatorio. Según los datos que proporcionan, el internamiento involuntario se lleva a cabo una vez que la familia de la persona realiza una petición: “La familia hace la petición de la Intervención y firma el Consentimiento Informado hasta acabar el proceso. Se retira si la familia lo solicita.” Mientras que el internamiento obligatorio se da “por sugerencia médica o mandato judicial”. Acerca del modelo de rehabilitación el portal de internet de la fundación menciona lo siguiente:

Nuestro modelo está basado en la espiritualidad del programa de Alcohólicos Anónimos. Los resultados que se han tenido con los años dan un alto porcentaje de rehabilitados; éste altísimo porcentaje se debe a que los enfermos que se atienden, han llegado a lo más bajo de los fondos y sólo necesitan la mano amiga que los conduzca a su recuperación. Trabajamos bajo un modelo de Tratamiento Residencial Mixto (Profesionales y Autoayuda), contamos con servicio de enfermería de tiempo completo, así como con un médico cirujano de planta, así mismo contamos con Psicólogas especialistas en adicciones y si lo requiere contamos con una Psiquiatra Adictóloga con costo extra. Así mismo trabajamos con el reconocido programa de los Doce Pasos, utilizado por Alcohólicos Anónimos, el cual desde hace más de 70 años ha ayudado a millones de personas; con este programa y la orientación de un experimentado equipo de consejeros y terapeutas en adicciones, quienes constantemente se actualizan mediante diplomados y consejerías, podemos ayudarte

a encontrar el porqué de tu forma de consumir. Nuestro enfoque es totalmente espiritual y para quien lo deseé, pues es cierto que muchos lo necesitan, pero pocos quieren hacer el intento.

La *Fundación Quinta San José Centros de Recuperación A.C.* se creó abril del año 2006, mientras que la *Fundación Quinta Santa María, Casa de Mujeres* se abrió en el mes de junio del año 2008. El objetivo de la casa de mujeres es el de “atender mujeres en el proceso inicial de su rehabilitación”. Al momento de realizar el trabajo de campo en la Casa de Mujeres, se encontraban en lista 57 mujeres de distintas edades. Acerca de su trabajo, el portal de internet señala lo siguiente:

Somos un grupo de hombres y mujeres, que a través de compartir nuestras mutuas experiencias, fortalezas y esperanzas, hemos resuelto nuestro problema común. La experiencia práctica demuestra que NO hay nada que asegure tanto la inmunidad al consumo de sustancias psicoactivas, como el trabajo con otros adictos. Los integrantes de esta fundación somos seres humanos que, como TU, en algún momento de nuestras vidas, estuvimos en el camino equivocado. Es por eso que hoy a través de varios procesos en la práctica de un programa de vida, como lo es el programa de los Doce Pasos, nos hemos reunido para compartir lo aprendido, a través de la experiencia vivida.

Ilustración 2. Imagen del letrero que se encuentra en la fachada de la Fundación



2.1 Vulnerabilidades situadas: La Casa de Mujeres de Fundación Quinta Santa María

La noción de vulnerabilidad se ha discutido ampliamente durante los últimos años. Si bien esta palabra manifiesta una condición humana, también se observa que ha sido utilizada sólo para nombrar a ciertos grupos poblacionales. Como adjetivo, se refiere a lo que puede ser herido o recibir una lesión, física o moral. La vulnerabilidad es entonces una condición de lo humano, una característica de la existencia que resulta inexorable, sin embargo, al referirnos a personas o grupos vulnerables, hablamos de una desventaja marcada por las estructuras sociales.

La Comisión de Atención a Grupos Vulnerables de la LX Legislatura de la Cámara de Diputados de los Estados Unidos Mexicanos define como vulnerables a las personas o grupos que “por sus características de desventaja por edad, sexo, estado civil; nivel educativo, origen étnico, situación o condición física y/o mental; requieren de un esfuerzo adicional para incorporarse al desarrollo y a la convivencia”. (Comisión de atención a grupos vulnerables, 2019)

Al hecho de llamar vulnerables a personas o grupos que viven con desventajas podemos hacer una serie de cuestionamientos. El primero, desde luego, es que en una definición como la que vemos en la comisión citada no se muestra la raíz de la desventaja, ni se nombra que la precarización a la que son expuestos estos grupos y personas no es de carácter natural; es decir que las desventajas no son una consecuencia del hecho de tener una edad, sexo, condición física, condición mental u origen étnico específicos, sino que existen estructuras sociales que privilegian a ciertos grupos de personas y despojan de los derechos y de los recursos a otras.

Las desventajas de las infancias, de las personas adultas mayores, de las mujeres, de las juventudes, de las personas que constituyen a la población LGBTQ+, de las personas con discapacidad, de las personas con diversidad motriz y de las personas racializadas son consecuencias de las propias estructuras sociales y no una condición natural inherente a estos grupos y personas.

Otra de las cuestiones problemáticas en el hecho de nombrarlas personas y grupos vulnerables es que hacerlo de este modo monopoliza la agencia que tienen y reduce su identidad a la vulnerabilidad. Cuando se naturalizan las desventajas y los privilegios dejamos de ver mujeres que viven en un país feminicida, y comenzamos a ver grupos vulnerables, del mismo modo que ya no vemos personas que usan silla de ruedas y que necesitan desplazarse en una ciudad discapacitante y comenzamos a ver “personas vulnerables”. Por esta razón, otros organismos plantean que no se les llame personas y grupos vulnerables, sino grupos en situación de vulnerabilidad.

En el caso de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), encontramos que se refieren a los grupos en situación de vulnerabilidad de la siguiente manera:

Existen sectores de la sociedad, que debido a determinadas condiciones o características son más vulnerables a que sus derechos humanos sean violados. Por esta razón, la CNDH trabaja en la protección, defensa, promoción, observancia, estudio y divulgación de los derechos correspondientes a estos grupos, a través de programas de atención específicos con la finalidad de focalizar los esfuerzos de este organismo por ayudar a las víctimas a reestablecer los derechos que como personas les pertenecen. Asimismo, se establecen mecanismos de prevención que ayudan a eliminar los riesgos a los que frecuentemente se exponen. (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2018)

Como señala Silvia L. Gil (2018), hablar de vulnerabilidad también implica una serie de discusiones teórico-políticas que tratan de extraer esta noción de los códigos desarrollistas en los que se situó durante las últimas décadas, en el contexto de la implementación de las

primeras políticas neoliberales en las que ciertos grupos encontraron la precarización y la desposesión como una imposición de carácter estructural:

Señalar, delimitar y categorizar a determinados colectivos como vulnerables permitió expandir un modelo de gestión del sufrimiento en términos de ayuda humanitaria y de control de poblaciones muy alejado del cuestionamiento de las estructuras sociales en juego para el que está siendo rescatado en la actualidad. (Gil, 2018, pág. 39)

La discusión en la cual situaremos el contexto de las mujeres habitantes de la Casa de Mujeres de la Fundación Quinta Santa María, responde a los cuestionamientos planteados por Judith Butler en torno a la vulnerabilidad y a la consecuente propuesta de Silvia L. Gil en la cual afirmar la vulnerabilidad de la vida adquiere un sentido reflexivo que nos invita a repensar esta noción en los términos de una potencia política ante la crisis civilizatoria.

Está claro que las mujeres que habitan la Fundación Quinta Santa María son consideradas personas vulnerables. Son mujeres sobrevivientes de violencia, están en un proceso de rehabilitación de conductas adictivas y viven en un albergue en la periferia del estado de Hidalgo. De esta manera, la violencia se centraliza en estas mujeres diferentes, vinculándose a formas de violencia intrasubjetiva, que declaran la inexistencia cultural, política y social de estas generando que sean las más indefensas, las más expuestas a ser objetos de una violencia arbitraria, de tal suerte que de acuerdo con Butler, si la violencia se ejerce contra sujetos irreales, desde el punto de vista de la violencia no hay ningún daño o negación posible desde el momento en que se trata de vidas ya negadas. (Butler, 2009).

Es decir, esta violencia intrasubjetiva legitima a la violencia arbitraria, los ataques sexistas contra ellas son justificados por la ilegalidad y la peligrosidad que conlleva el estigma de ser “adictas”. Precisamente por esto, lo anterior no debería monopolizar su identidad ni debe reducir el anhelo pedagógico de trabajar con ellas a una simple mirada

hacia “las vulnerables” sino que debe situarse en el contexto de crisis en el cual las desigualdades toman un papel importante para entender la relación que este grupo de mujeres ha construido con su cuerpo.

La vulnerabilidad del cuerpo toma así el papel central en una narrativa que muestra la propia crisis civilizatoria a partir de las memorias de las personas que las cuentan. La violencia de género y las formas de guerra contra los cuerpos feminizados dejan de ser abstracciones para convertirse en historias contadas por los somas que han sobrevivido a ellas. Siguiendo a Silvia L. Gil, se plantea que reactualizar el concepto de vulnerabilidad contribuye a cuestionar los fundamentos del relato en crisis:

Cuando ponemos la mirada en este mundo de dependencias interconectadas a escala planetaria, la idea de crisis civilizatoria cobra más fuerza, en la medida en que observamos un tiempo histórico sin precedentes en el nivel de destrucción de la vida humana y no humana. Los efectos de esta destrucción sobre las generaciones futuras parecen irreversibles, no solo a nivel material, sino también psicológico: ¿cuáles son las consecuencias para generaciones enteras que no son capaces de vislumbrar futuro de ningún tipo? ¿Cuáles para quienes viven una realidad de violencia, desapariciones y asesinatos cotidianos? La crisis que habitamos es una crisis estructural, sistémica, inherente al mismo sistema que ha hecho de la acumulación ilimitada de beneficio el principal criterio de organización de la vida. Y que, como afirma la antropóloga Rita Segato, se articula con una dimensión subjetiva a la que es indispensable mirar: la construcción de la diferencia, de aquello que no es lo Mismo como algo invisible, violentable o incluso exterminable el ejemplo paradigmático son los terribles feminicidios en Ciudad Juárez. La anulación de la diferencia es la operación fundamental de la lógica masculinizada hegemónica en Occidente, a partir de la que se construyen las nociones de progreso, dominio, control, desarrollo e individuo que han vertebrado el relato civilizador (Uno como invulnerable, exento de afectaciones, Uno como vencedor en los dualismos, Uno como

negación de lo Otro, Uno como señorío de la diferencia). En este sentido, podemos dar un paso más: lo que está en crisis es el conjunto de fundamentos, valores y maneras de pensar la vida que sostenían dicho relato. Lo que está en crisis es la supremacía del Hombre Blanco; y es la misma humanidad, su sentido, sus principios, sus fundamentos, lo que se encuentra en crisis. (Gil, 2018, pág. 41)

Trabajar con este grupo de mujeres exige analizar, por una parte, la vulnerabilidad que se impone desde las estructuras sociales a través del despojo y por otra, la vulnerabilidad constitutiva, aquella que “siempre nos acompaña” (Gil, 2018, pág. 44). Ambas formas de entender la vulnerabilidad humana no son excluyentes, sino que funcionan en conjunto. Judith Butler (2009) plantea una distinción que resulta necesaria para comprender este argumento cuando habla de la diferencia entre *precarity* y *precriousness*, traducidas por Bernardo Moreno Carrillo como precaridad y precariedad. La concepción de precariedad se presenta como existencial, mientras que la precariedad es de carácter político. Ambas están vinculadas, y según Butler, es la asignación diferencial de la precaridad lo que puede constituir el punto de partida necesario para una nueva ontología corporal.

Butler señala que aprehender la precariedad de una vida no conduce indefectiblemente a protegerla, pues incluso percibir la precariedad de otro puede conducir a la potenciación de la violencia contra éste, pero también afirma que para ampliar las reivindicaciones sociales y políticas es necesario apoyarse en una nueva ontología corporal que implique repensar la precariedad, la vulnerabilidad, la dañabilidad, la interdependencia, la exposición, la persistencia corporal, el deseo, el trabajo y las reivindicaciones respecto al lenguaje y la persistencia social. (Butler, 2009)

La idea de enmarcar el trabajo pedagógico realizado con las mujeres de *la Fundación Quinta Santa María* dentro de la discusión de la vulnerabilidad responde a que entender la condición de fragilidad puede potenciar la disciplina pedagógica. El encuentro con este grupo no es hacer una pedagogía de “lo vulnerable”, sino construir el camino hacia una pedagogía que sea por sí misma vulnerable, en tanto que la vulnerabilidad se plantea como una afirmación teórica y política, como parte de una nueva ontología corporal en la que se reivindica la fragilidad humana como punto común de encuentro y posibilidad de entendimiento.

Una pedagogía que se construye desde esta ontología corporal plantea trazar puentes donde se puedan analizar tanto la precariedad como la precaridad. Hablar del proceso de educación somática con estas mujeres no es hablar de “las vulnerables” sino situar la vulnerabilidad como una condición de todas para trascender la identidad de mujeres vulnerables y con esto acceder a la visión que ellas tienen de su cuerpo, de la relación que tienen con él y de lo que necesitan brindarle.

Esta ontología corporal, señala Butler, también es social. El ser del cuerpo al que se refiere está entregado a otros, contiene en sí una infinidad de significaciones sociales que le forman y moldean. Hablar del trabajo somático con un grupo de mujeres en situación de vulnerabilidad requiere hacer una pausa para entender que los cuerpos son articulaciones sociales, los cuales enfrentan exigencias particulares de socialización y que estas exigencias terminan por configurar las formas en las que entendemos a los cuerpos, a los somas y a las vulnerabilidades.

2.2 Planificación

A partir de las recomendaciones para el trabajo de campo por parte de la profesora Sandra Escutia de la Facultad de Filosofía y Letras, se realizó un contacto con la *Fundación Quinta Santa María* para comentar la posibilidad de impartir el taller y realizar el trabajo de campo con las habitantes de la Casa de Mujeres. En noviembre de 2019 se solicitó a Nubia, una de las encargadas de gestionar los talleres, información para poder impartir 10 sesiones de educación somática. Nubia respondió que sí se podría hacer el taller, que habría por lo menos 35 mujeres tomando las sesiones y envió información acerca del salón donde se realizaría el trabajo con las participantes. También se comentaron las condiciones que requería el trabajo como música y ropa cómoda y cálida para trabajar sobre el piso. A partir de esta comunicación se acordó que las sesiones se realizarían durante los viernes 13, 20 y 27 de diciembre, 3, 10, 17, 24 y 31 de enero y 7 y 14 de febrero de 2019.

2.2.1 Actividades y contenidos

Las actividades que se establecieron como parte de las sesiones corresponden a técnicas introductorias al trabajo de meditación, ejercicios de exploración de movimiento para la creación de coreografías individuales y en equipo por las participantes y prácticas somáticas. A continuación se presenta una breve descripción de las actividades que se repiten en todas o bien en la mayoría de las sesiones:

a) Meditación guiada

Entendemos la meditación como un proceso de atención selectiva que ha generado una serie de técnicas de relajación generalizada para ayudar a discriminar los pensamientos de otras acciones que se realizan en el organismo. Guido Aguilar y Andrea Musso señalan que:

Meditar es un estado acrítico de autoobservación. Se observa el pensamiento, pero sin pensar; el sentimiento, sin involucrarse en él; y se observa cualquier contenido cognoscitivo, sensorial, emocional, fisiológico o conductual, de manera pasiva. Puede considerarse una técnica mientras el meditador no ha logrado el estado de conciencia meditativo. (Aguilar & Musso, 2008, pág. 243)

Meditar permite dirigir la atención hacia aspectos específicos de la organización corporal como la respiración o el movimiento de ciertas partes del cuerpo. Para Aguilar y Musso las meditaciones guiadas son en realidad procesos de visualización e imaginación que inducen a sensaciones profundas de paz (también características de la meditación) pero que, precisamente por el hecho de ser guiadas, no pueden ser consideradas como meditaciones. En esta investigación se utiliza el concepto de “meditación guiada”, como un proceso introductorio a la meditación para las mujeres habitantes de la *Fundación Quinta Santa*

María. Se realizó este tipo de trabajo (conduciendo la atención de las participantes hacia ciertas acciones a partir de imágenes y sensaciones) debido a que las condiciones de la fundación obstaculizan la atención plena de las participantes en un proceso cognitivo tan demandante como el de meditar.

Otra de las razones para realizar meditaciones guiadas fue que algunas de las participantes pasan por cuadros de ansiedad agudos o bien, se encuentran bajo medicación, cuestiones que físicamente hacen más complicado el ejercicio de cerrar los ojos. Durante la primera sesión fue evidente que para algunas participantes era imposible permanecer con los ojos cerrados si no se les indicaban ciertas imágenes y acciones a realizar (por ejemplo, observar el ciclo respiratorio, sentir el movimiento de su abdomen o visualizar el oxígeno recorriendo sus pulmones).

Por otra parte, Aguilar y Musso (2008) también señalan que el contenido de la imaginación en la meditación contribuye al despertar de sistema nervioso autónomo y que las técnicas de visualización son consideradas complementarias y parte fundamental de ciertos tipos de meditación que se han usado en el campo de la psicología conductual. Por último, se destaca que estas meditaciones guiadas funcionan como una introducción a las prácticas somáticas debido a que entrenan la mente para dirigir la atención hacia procesos corporales específicos como el ciclo respiratorio o la activación del tono muscular.

b) Práctica somática

Se utilizará el concepto de “práctica somática” para hacer referencia a todas aquellas actividades del taller en las que las participantes realicen un trabajo corporal guiado por la investigadora y cuya consigna sea la de dirigir su atención a la forma en la que su cuerpo está

reaccionado al trabajo o a los movimientos que se realizan. Se considerarán los siguientes elementos como parte fundamental de las prácticas somáticas:

- Atención dirigida a un movimiento específico.

Todos los ejercicios y los movimientos de las prácticas somáticas están diseñados para que las participantes fijen selectivamente la atención en el estado y las reacciones de sus cuerpos. Más que una repetición mecánica, se trata de una observación consciente del cuerpo visto desde la perspectiva de la primera persona.

- Contenidos básicos sobre anatomía.

Los contenidos básicos de la anatomía humana son necesarios para dirigir la atención de las participantes hacia las partes de su cuerpo que requieren mover en los ejercicios, así como para indicarles qué tipo de movimiento tienen que realizar. A grandes rasgos, se trata de que las participantes identifiquen los siguientes contenidos básicos de anatomía: 1) La ubicación de su sistema óseo, así como los nombres y la forma de sus huesos y de algunos órganos como los pulmones, el corazón y el intestino; 2) Los planos de movimiento sagital, transversal y frontal y 3) Los movimientos de flexión, extensión y rotación.

- Propiocepción y kinestesia

Entendemos por propiocepción al aparato sensorial (independiente de la visión) que se encarga de la percepción de los cambios de posición, movimiento y tensión en el cuerpo y a la kinestesia como la percepción del equilibrio y de la posición de las diferentes partes del cuerpo. Martha Eddy (2016) describe que la propiocepción se encuentra en los

músculos y en las articulaciones mientras que la kinestesia combina esta propiocepción de músculos y articulaciones con la conciencia vestibular⁶:

Somatic movement requires the use of proprioception and kinesthesia. These sensory apparati are not always included in standard anatomical. Kinesiological and hysiological texts on the nervous system or the senses. In part this is because what defines human senses is a bit elusive. When books do include the neurological mechanisms for those senses that support bodily awareness they may also include a new construct -graviception. The combined experience of these three internally focused senses together with five well know external senses expands sensory sensitivity and bridges to emotional awareness. (Eddy, 2016, pág. 24)

El sentido de la kinestesia brinda la capacidad de sentir el cuerpo y se articula con el sentido del tacto para percibir tensión, relajacion y otros estados del tono muscular. Comúnmente se considera “kinestesia” a todas aquellas sensaciones del movimiento que se provocan al estimular los huesos, los músculos, los tendones y las articulaciones. Como explica Aguirre Arvizu (2016) este sentido permite a las personas reconocer, desde un nivel de desarrollo inconsciente, dónde están ubicadas y en qué posición.

c) Exploracion de movimiento

A través de consignas específicas sobre espacio, tiempo y cualidades de movimiento, las participantes realizarán exploraciones de movimiento con la finalidad de que pongan en funcionamiento los ejercicios de movimiento realizados durante las prácticas somáticas. Con estas exploraciones se busca liberar la tensión muscular y dirigir a las participantes hacia una serie de sensaciones en torno a sus cuerpos que les ayuden a observar de qué manera la

⁶ A grandes rasgos, se puede decir que el sistema vestibular se encuentra en el oído interno y que se conforma por dos ensanchamientos llamados utrículo y sáculo, que informan sobre la posición de la cabeza con el suelo, por lo cual el sistema vestibular está relacionado con el equilibrio y con el control espacial del cuerpo humano.

violencia de género ha repercutido en sus sensaciones, en la forma en la que restringen su corporalidad y en su autoconocimiento.

Aguirre Arvizu (2016) señala que las restricciones al movimiento se pueden explicar gracias a la cultura occidental, su funcionalidad ante el trabajo y las presiones de la clase poseedora de los medios de producción (la necesidad de ajustarse a horarios y movimientos específicos durante toda nuestra vida). Como mencioamos anteriormente, las restricciones de movimiento de las mujeres y los cuerpos que no encarnan al hombre blanco heterosexual tienen que ver con una serie de mandatos de género en torno al movimiento. Los códigos de vestimenta, el performance corporal de lo femenino, la cultura de la violación y la violencia estructural hacia las niñas y mujeres repercuten en la comodidad que éstas tienen al momento de ocupar su cuerpo, de reconocerlo como el territorio que ocupan en el mundo. Las exploraciones de movimiento buscan liberar los somas de las mujeres de estas restricciones y represiones corporales a las que son obligadas sistemáticamente.

2.2.2 Planificación de las sesiones

Previo al proceso de educación somática se planificaron las actividades que se realizarían durante 10 sesiones de trabajo con las participantes. Fue necesario ajustar estas actividades debido a las condiciones del espacio en el que se trabajó. Por ejemplo, el piso era demasiado frío y las participantes no eran constantes en sus asistencias, todo esto generó un proceso de ajustes de la planificación que se describen en el apartado de cada una de las sesiones.

Debido a que el trabajo corporal resultaba difícil por las condiciones climáticas y la infraestructura del espacio, se realizaron en mayor porcentaje actividades que tuvieron como objetivo el de servir como herramientas para que las participantes describieran la relación que tienen con su cuerpo, tales como autorretratos, cadáveres exquisitos, textos escritos de forma automática, meditaciones guiadas y exploraciones de movimiento de los cuales se tomó registro.

Finalmente, se planteó la necesidad de indagar en los significados que las participantes dieron al trabajo corporal realizado en el taller a través de una entrevista. La interpretación consecuente, que se presenta en el capítulo IV, trata de dar cuenta de todos los datos recogidos en el taller y en la entrevista.

La planificación de las sesiones que se describe a continuación se realizó de acuerdo a las condiciones del salón y el grupo con el que se realizaría el trabajo de campo. Esta planificación contiene los siguientes elementos:

- Nombre de la sesión
- Objetivo
- Carta descriptiva

Primera sesión. Autorretrato

Objetivo: Las participantes identificarán la noción de “autorretrato” y hablarán sobre la relación que tienen con su cuerpo.

Carta descriptiva

1. Autorretrato		
Fecha: Viernes, 13 de diciembre de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Actividades	Duración	Materiales
Presentación del taller	10 minutos	Tapetes Ropa de trabajo. Hojas blancas. Carboncillos. Cinta adhesiva. Grabadora de sonidos.
Meditación guiada	10 minutos	
Autorretrato	30 minutos	
Cierre	10 minutos	

Segunda sesión. Mapa Corporal.

Objetivo: Las participantes identificarán los tipos y modalidades de la violencia de género a través del trabajo en equipo sobre su memoria corporal.

Carta descriptiva

2. Mapa corporal		
Fecha: Viernes, 20 de diciembre de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Actividades	Duración	Materiales
Meditación guiada	10 min.	Tapetes, Ropa de trabajo. Hojas blancas Rotafolio Carboncillos Cinta adhesiva. Grabadora de sonidos.
Siluetas	40 min.	
Cierre	10 min.	

Tercera sesión. Los huesos.

Objetivo: Las participantes identificarán el sistema óseo y explorarán movimiento desde sus huesos.

Carta descriptiva

3. Los huesos.		
Fecha: Viernes, 27 de diciembre de 2019	Horario: 10:00 a 11:00 horas.	
Actividades	Duración	Materiales
Meditación guiada	15 minutos	Tapetes, ropa de trabajo. Tapetes, pelotas, ropa de trabajo. Bocina, música. Grabadora de sonidos.
Práctica somática	15 minutos	
Exploración de movimiento	25 minutos	
Cierre	5 minutos	

Cuarta sesión. El sentido del tacto.

Objetivo: Las participantes identificarán las sensaciones de su cuerpo a partir del trabajo grupal con texturas, temperaturas y trabajo de toque.

Carta descriptiva

4. El sentido del tacto.		
Fecha: Viernes, 3 de enero		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Actividades	Duración	Materiales
Meditación guiada	20 minutos	Tapetes. Ropa de trabajo. Bocina. Música. Grabadora de sonidos.
Ejercicio sensorial enfocado al tacto	20 minutos	
Exploración de movimiento	10 minutos	
Cierre	10 minutos	

Quinta sesión. El sentido del gusto.

Objetivo: Las participantes identificarán las sensaciones de su cuerpo a partir del trabajo en parejas con diferentes alimentos.

Carta descriptiva

5. El sentido del gusto.		
Fecha: Viernes, 10 de enero de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Actividad	Duración	Materiales
Meditación activa	10 min.	Ropa de trabajo. Dulces, chocolates, verduras, frutas, agua, vasos, nueces. Bocina. Hojas de papel y plumas.
Ejercicio sensorial enfocado al gusto	20 min.	
Exploración de movimiento	10 min.	
Ejercicio de escritura automática	20 min.	

Sexta sesión. El oído.

Objetivo: Las participantes identificarán las sensaciones de su cuerpo a partir del trabajo grupal con sonidos y movimiento.

Carta descriptiva

6. El sentido del oído.		
Fecha: Viernes, 17 de enero de 2019	Horario: 10:00 a 11:00 horas.	
Actividades	Duración	Materiales
Masaje grupal	10 minutos	Tapetes. Ropa de trabajo. Bocina. Música. Grabadora de sonidos.
Ejercicio sensorial enfocado al sentido del oído	30 minutos	
Exploración de movimiento	10 minutos	
Cierre	10 minutos	

Séptima sesión. Órganos

Objetivo: Las participantes identificarán la ubicación y las funciones básicas del estómago y el corazón.

Carta descriptiva

7. Órganos		
Fecha: Viernes, 24 de diciembre de 2019	Horario: 10:00 a 11:00 horas.	
Actividades	Duración	Materiales
Meditación activa	10 minutos	Tapetes. Ropa de trabajo. Grabadora de sonidos.
Práctica somática	30 minutos	
Plenaria sobre experiencias	10 minutos	
Cierre	10 minutos	

Octava sesión. Introducción a la expresión corporal

Objetivo: Las participantes conocerán las nociones básicas de movimiento y expresión corporal.

Carta descriptiva

8. Introducción a la expresión corporal		
Fecha: Viernes, 31 de enero de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Actividades	Duración	Materiales
Meditación activa	15 minutos	Tapetes. Ropa de trabajo. Bocina. Música. Grabadora de sonidos.
Exploración de movimiento	25 minutos	
Improvisación	10 minutos	
Cierre	10 minutos	

Novena sesión. El cuerpo de todas: la sororidad

Objetivo: Las participantes identificarán las sensaciones y significados que tienen en torno a su corazón para elaborar una interpretación escénica.

Carta descriptiva

9. El cuerpo de todas: la sororidad		
Fecha: Viernes, 7 de febrero de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Actividades	Duración	Materiales
Meditación activa	10 minutos	Tapetes. Ropa de trabajo. Grabadora de sonidos.
Exploración de movimiento	30 minutos	
Construcción corporal de estatuas	10 minutos	
Cierre	10 minutos	

Décima sesión. Retratos

Objetivo: Las participantes trabajarán en equipos para maquillarse y pintar retratos sobre sus caras.

Carta descriptiva

10. Retratos		
Fecha: Viernes, 14 de febrero de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Actividades	Duración	Materiales
Meditación activa	15 minutos	Tapetes. Ropa de trabajo. Maquillaje. Bocina. Música. Grabadora de sonidos.
Creación de maquillajes	30 minutos	
Cierre	15 minutos	

2.2.3 Guión para la realización de entrevista semiestructurada

Tema	Objetivo	Pregunta
Autopercepción	Identificar los aportes del taller de educación somática en la autopercepción de las participantes.	¿Adquiriste algunas herramientas de autocuidado en el taller?
		¿Qué otros descubrimientos tuviste en este taller?
		¿Cómo describirías ahora la relación entre el cuerpo y las emociones?
		Después de tomar este taller, ¿cuál es tu opinión sobre la educación somática?
		¿Este taller cambió en algo tu relación con tu cuerpo?
		¿Descubriste algunas zonas o partes de tu cuerpo que antes no conocías?
Práctica informada en trauma	Observar si las participantes tuvieron alguna emoción o recuerdo traumático durante las prácticas somáticas.	¿En algún momento experimentaste algún tipo de recuerdo o vino a tu mente alguna sensación o imagen de momentos traumáticos durante las prácticas somáticas que realizamos?
Espacio seguro	Identificar si las participantes tuvieron alguna emoción o recuerdo traumático durante las prácticas somáticas.	¿Sentiste que podías expresarte corporal y verbalmente sin juicios?
		¿Crees que fue un espacio seguro?
		¿Cómo percibes la noción de espacios seguros en el trabajo como el que realizamos?
Privilegio	Observar qué piensan las participantes acerca del acceso a este tipo de talleres.	¿Crees que todas las mujeres tienen acceso a este tipo de trabajo?
		¿Cómo crees que cambiarían las cosas para nosotras si pudieramos acceder a estos espacios?
		¿Quieres decir algo más?

III. El proceso de educación somática en La Casa de Mujeres de la Fundación Quinta Santa María

En este capítulo se presenta el desarrollo del proceso de educación somática que se llevó a cabo con las habitantes de la Casa de Mujeres de la *Fundación Quinta Santa María* de acuerdo con la planificación y las observaciones descritas en el capítulo anterior. Es importante notar que cada una de las sesiones se describe a partir de los siguientes elementos:

- Número y nombre de la sesión.
- Carta descriptiva
- Número de participantes que asistieron.

Debido a las condiciones de trabajo, el número de participantes que asistían al taller resultó en una variación que iba de las 6 a las 40 participantes en general. Ha sido importante este dato para tomar en cuenta que las entrevistas realizadas al final no se hicieron a todas las participantes debido a que algunas asistieron a una sola sesión y a que las que asistieron a más de 5 sesiones fueron una minoría.

- Descripción del desarrollo de la sesión.

Estas descripciones se realizaron mediante un diario de campo. En ellas se retoman los comentarios de la investigadora en el proceso de observación de la sesión. También se realiza una descripción de las actividades realizadas en la cual se detallan las actividades, los comentarios y las narraciones que emergen de cada actividad y se muestran los productos, textos, dibujos y materiales testimoniales de la sesión en caso de que los haya.

3.1 Primera sesión. Autorretrato

Escúchame, tu cuerpo no es un templo. Los templos pueden ser destruidos y profanados. Tu cuerpo es un bosque - espesas copas de árboles de arce y dulces y aromáticas flores silvestres brotando debajo de la madera.- Crecerás de nuevo, una y otra vez, no importa cuan devastado estés.

Beau Taplin



Carta descriptiva

Tema: Autorretrato		
Fecha: Viernes, 13 de diciembre de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Objetivo General: Las participantes identificarán la noción de “autorretrato” y hablarán sobre la relación que tienen con su cuerpo.		
Actividades	Duración	Materiales
Presentación del taller	10 minutos	
Meditación guiada	10 minutos	Tapetes Ropa de trabajo
Autorretrato	30 minutos	Hojas blancas Carboncillos Cinta adhesiva
Cierre	10 minutos	Grabadora de sonidos

Número de participantes que asistieron: 27

Descripción del desarrollo de la sesión.

Cuando escribí a las trabajadoras de Quinta Santa María para saber si podría trabajar con las mujeres de esta comunidad, pensé que tendría que desplazarme todos los viernes a las 8 AM hacia alguna zona conocida de la Ciudad de México. Me sorprendió abrir el mapa y encontrar que el albergue se ubica más bien cerca del estado de Hidalgo. Después me volvió a sorprender lo corta que se había hecho la distancia para llegar ahí. Una hora de autopista hacia Pachuca y luego una desviación hacia un camino sin pavimentar me acercaron a las mujeres con las que trabajaría la experiencia del mirarse en primera persona. Se me hizo temprano, así que esperé en el salón y miré cómo en el jardín que funciona como zona de esparcimiento, paseaban algunas de ellas. Hay un perro en la casa, se llama Bingo. Tiene la

cara chata y los ojos saltones. Es juguetón y esquivo, todo lo opuesto al estigma de “violento” que se impone sobre los perros chatos y ojones como él.

Las participantes llegaron poco a poco, con caras distintas, algunas mostrando abiertamente su desinterés, otras su ansiedad. Algunas otras me sonreían de pronto y comencé a pensar en lo difícil que iba a ser trabajar sin los elementos que siempre utilizo: la música, el piso laminado o de duela, los tapetes de yoga, la ropa holgada y la predisposición que tienen las mujeres en otros contextos a tocarse entre ellas. El taller se propone que todas puedan entrar descalzas al salón y que, en el momento oportuno, todas tomen el pie de otra compañera y le den un masaje. Sin embargo, ellas vienen como una marabunta que me confronta y me hace regresar a la carta descriptiva con urgencia: meditación guiada de 15 minutos, ¿cómo se supone que vamos a lograr eso con tanto frío y tanta ansiedad -contando la mía-? Les pido que cierren los ojos y que dirijan su atención a su respiración, sin juzgarla y sin modificarla. Las participantes tienen una acumulación visible de ansiedad y comienzan a temblar de una pierna, de un brazo, de un pie o de los dos. Comienzo con miedo de ser molesta y hartarlas con las indicaciones simples que tienen que ver con respirar: “Todos los animales respiramos, ¿qué tiene de nuevo esta instrucción? Que esta vez vamos a poner nuestra atención en el acto cotidiano de respirar”. Les doy la indicación de que pongan una nota mental en cada inhalación que diga *afuera* y les describo que es *afuera* porque al inhalar el vientre se infla: “El aire entra, nuestro diafragma baja, y nuestro vientre se expande. Imaginemos que es un jarrón, de esos que tienen la parte honda muy redonda. Imaginemos que el fondo está en el piso pélvico y que queremos llenar ese jarrón. Imaginemos ahora un globo que inflamamos, la parte de abajo es nuestro piso pélvico, el aire tiene que tocar ese punto y expandirlo también...”.

De pronto, las respiraciones cortas y ansiosas se convierten en profundas inhalaciones y exhalaciones atentas, con esto quiero decir que cada una pone su atención y cuidado en la duración de su respiración. “No juzgamos la respiración que tenemos, ni el ritmo, ni la duración, solamente la observamos”. Poco a poco entramos todas en un ciclo de recibir y entregar. Oxígeno y dióxido de carbono entran y salen de nuestros cuerpos. Estamos listas para comenzar con la meditación guiada.

Lo que se había planteado como una meditación fue más bien un ejercicio de comenzar a observar la respiración. La primera sesión comenzó un poco tarde, pues las participantes llegaron después de las 10:15, y hacer que todas se concentraran en la respiración, a modo de meditación guiada, tardó 10 minutos. Sin embargo, los resultados fueron claros, pues al llegar se escuchaban y veían ansiosas y agitadas, y después de respirar y observar su ciclo respiratorio estaban visiblemente más tranquilas. Después de la meditación se invitó a las participantes a que compartieran alguna palabra, idea o pensamiento que tuvieran sobre la relación con su cuerpo:

Con los ojos cerrados, vamos a compartir una de las cosas que queremos decir sobre la relación que tenemos con nuestro cuerpo. Puede ser lo que queremos cambiar, puede ser lo que nos gusta o lo que no nos gusta, quien quiera puede tomar la palabra.

- Le exijo demasiado
- Descuido
- Resistencia
- Amor

Una vez que participan cuatro asistentes las demás permanecen en silencio, pasamos al tema del autoconocimiento, que se trata desde una actividad simple que tiene por producto un autorretrato. La actividad consiste en sentarnos en círculo y una por una tomar una hoja de papel y un lápiz negro de cera para dibujar los rostros propios. Las indicaciones son muy sencillas, pero deben ser reiteradas constantemente: este dibujo de nuestro rostro se tiene que

hacer en un solo trazo, sin despegar el lápiz de la hoja y con los ojos cerrados. Hago primero el mío para ejemplificar el ejercicio. Comienzo diciendo que mi cara es redonda, que tengo el pelo mediano, la nariz de bola y los ojos grandes pero tristes. Una vez terminado mi autorretrato lo muestro a las demás y ellas se ríen. Cada una de las participantes va tomando su hoja y el único lápiz negro y comienza a hacer su autorretrato mientras las demás la miran, comentan, le recuerdan las indicaciones y se ríen con ella.

1. Mi cara es redonda. Mi nariz es grande (se ríe). Tengo las pestañas un poquito largas. Mis labios son delgados. Mi cabello es corto (risas del grupo por ver el dibujo). Y ya.
2. Pues tengo la cara, como que... redonda y ovalada, no sé. Tengo el cabello corto, como que chino, bueno... quebrado. Tengo los ojos rasgados. Tengo la nariz chica y tengo los labios largos y sin forma. Y cejas (despega el lápiz del papel, se le indica que no lo haga). Y creo que es todo. Lo muestra a las demás y ríen.
3. Pues mi cara es como rara, mi nariz es así, como que así (la dibuja). Los ojos son así como... ¡Ay, lo despegué! Mis pestañas son largas, tengo cejas, tengo una nariz, así como redondita y unos labios, así como normales. (abre los ojos y se ríe, las demás ríen con ella).
4. Mi cara es medio ovalada, eh... tengo el cabello largo y chino. Mi nariz es (despega el lápiz del papel y el grupo le indica que no lo haga). Y tengo... pestañas (lo muestra y todas se ríen).
5. Mi cara es súper ovalada (no despegues, le gritan sus compañeras). Este... mis ojos son rasgados ah sí... (¡que no despegues!). Mi nariz es de bolita (lo despegas, que no lo despegues). Eh, ¿qué más? Mi cabello es largo (sí lo estás despegando). Y mis cejas son como así... (todo lo despegó, sácale punta al lápiz.)
6. (no lo vayas a romper) Mi cara es afilada. Mi cabello es largo, ondulado. Mis ojos son, dijimos, rasgados (risas) y mi ceja es afilada. Y (risas). Lo muestra al grupo y todas ríen ("su papada", "te pareces a esa cosa").
7. Mi cara creo que es redonda. Ay. Mis ojos son grandes, supongo. Tengo cejas un poquito chinas (todas se ríen porque dibuja pestañas mientras dice cejas). Tengo nariz un poquito grande y mi boca es un poquito pequeña. Y mi cabello es chino, un poquito desgreñado. Lo muestra ("otra papadota" todas ríen).
8. Tengo la cara alargada, mi cabello chino, mi ceja es poblada, mi nariz es un poco respingada, mi boca es chiquita, mis ojos son chiquitos, como de regalo (que los abra, que los abra).

9. Comienza a dibujar sin hablar (¿cómo eres?) tengo las cejas delgadas (cierra los ojos, sin despegar). La nariz pequeña. Los labios de corazón (todas gritan y ríen). Eh... tengo el cabello corto y aquí voy a hacer mis ojos que son alargados (risas). Ahora voy a hacer la otra parte de mi cabello (ay ya desde a qué hora, déjala que termine), y... mi cuello es largo. Lo muestra y todas se sorprenden, gritan y aplauden.
10. Pero no me vean, ¿va? Esta es mi cara (¡Tápale los ojos!, sin despegar el lápiz). Ay pus ni lo despegué güey, ya hasta me iba a salir chueco todo por tu culpa. La nariz es como que redonda y mis labios son delgaditos, ¿no? (¡Tu cabellito!). Mi cabello es corto. Mi cuello es (se rompe el lápiz, se le vuelve a entregar con punta) ¡ay ya hasta se me rompió! ¿Adónde estaba? Aquí en mi cuello, es medio cortito, y mi también es medio cortito. Soy larga (¡Y ancha!). Soy muy flaquita (¡Y ancha!, risas). Ay ya se rompió otra vez.
11. Mi cara es redonda, mi cabello es un poco corto, mis ojos son pequeños, pestañas cortas. ¡Ay, ya perdí mi otro ojo! (risas). Mi nariz es redonda y mis labios son delgados... y tengo orejas pequeñas. Listo. (finísima persona, como que parece papa, ¿no?, ¡Pero está bonita!).
12. Tengo la... (alguien habla) cállate ya. Tengo el cabello largo (risas). Tengo los ojos grandes, con pestañas de aguacero. Tengo la nariz chatita y muy pequeñita, tengo los labios gruesos y bonitos y... orejas (¡Pero estás viendo!). No estoy viendo. Tengo una oreja más pequeña que la otra. Lo muestra, el grupo aplaude.
13. (risas, ¡Que no despegues!, ¡Que no veas!, ¡Los ojos!) Mi cabello está largo, tengo ojos chiquitos (no los despegues). Pequeña... y mis labios... unas pestañas chiquitas (no lo despegues). Lo muestra, aplausos y risas.
14. Tengo cara redonda, el pelo más o menos así. Tengo ojos, según yo así, la nariz recta, mi boca así. Así. (sin despegar, ya despegaste). Continúa dibujando sin hablar. Lo muestra (risas).
15. Tengo mi cara, mi cabello chino. Tengo mis cejas ovaladas, mis ojos grandes mi nariz aquí está. Mi boca, mis labios anchos. Lo muestra, todas gritan y chiflan.
16. Tengo mi cara redonda, tengo mi colita, tengo mi fleco, tengo mis orejas, tengo mis cejas, tengo mi nariz como... mis ojos son rasgados. Me gustan mis cejas, mis pestañas, perdón. Chinitas. Mi boca que es mediana. Risas. Se mira y grita ¡ay no manchen!
17. Tengo mi cara un poco redonda (todas comienzan a platicar se les indica que escuchen). Tengo mi pelo rapado y del otro lado tengo ojos un poco chicos, tengo cejas un poco delgadas. Tengo nariz mediana. Tengo la boca un poco chica. Tengo mi cabello, acá un lunar en el ojo. Y ya. Lo mira. Está muy cagadísimo. Lo muestra (risas, ¡Eres una piña!).

18. Tengo mi cara redonda, tengo una colita así (sin despegar el lápiz) Ah sí es cierto (sin abrir los ojos) tengo los ojos cerrados. Tengo ojos como rasgados con pestañas medio chinas – sin despegar ay sí sí sí sí. Tengo otro ojo. Luego, tengo una nariz, quién sabe cómo y tengo unos labios medio gruesos y ya nada más
19. Yo tengo mi cara (cierra los ojos) redonda. Mi cabello es cortito. Tengo mis cejas muy raras, tengo mis ojos como de pacheca todo el tiempo (¿De qué dijo?, De pacheca, risas). Tengo mi nariz muy rara también. Y mis labios son delgaditos. Y ya. Lo muestra. - ¡carajo! - ¿Qué güey? soy una [muñeca] *bratz*.
20. Yo tengo mi cara redondita, tengo (no lo despegues), el cabello lo tengo largo. Tengo una cicatriz (se le indica al grupo que guarde silencio). Tengo los ojos así como chiquitos pero lindos, unas pestañas pus medianonas, no tengo nariz, tengo labios carnositos. Ah, me faltó un ojo (risas) y una ceja. Tengo una oreja chiquita y tengo otra oreja (risas).
21. Tengo la mitad del cabello, tengo dos ojos, mi nariz grande (risas).
22. ¿Voy yo? ¿Qué forma es mi cara? Tengo mi cara redonda, mi cabello es ondulado muy, muy largo. Tengo ojos grandes, pestañas y tengo mis cejas como Frida Kahlo. (risas) ¡No, pendejas, no se rían porque me avergüenzo! Mi nariz, ¿cómo es mi nariz? (se le indica que la dibuje “como es por dentro”). Tengo unos labios muy gruesos, ¿qué más? ‘pérate, algo iba a poner. Ah, tengo un lunar chiquito aquí, que no se me ve. Soy muy coqueta, se me hacen mis hoyitos cuando me río. Tengo el cuello muy chiquito y tengo un lunar. Mira su retrato y lo esconde entre risas. No quiere mostrarlo. Cuando lo muestra todas se ríen y aplauden. ¡Yo no soy esa! ¿eh?
23. Tengo el cabello ondulado, (risas) ya no sé qué hacer (-no mames) Mi nariz y boca chiquita (risas). Termina y todas se ríen.
24. (Cierra los ojos, sin despegar el lápiz) No veo. Mi cara es redonda, mis ojos medianos (no puedes despegar) mis cejas medianas (no lo despegues). Mi nariz grande. Tengo el cabello corto (sin despegar). Ah no puedo (-sí puedes, risas). Termina, mira su dibujo y ríe. Anda bien pacheca.
25. Mi cara es alargada, eh... mi cabello es corto. Mis ojos son medianos. Mi nariz y mi boca, mis orejas. ¿Me falta mi boca? (-no) mis orejas, mis pestañas, ya no le voy a atinar. ¿Qué más, qué más, qué mas? Gracias.
26. No, déjame. A ver, mi cara es redonda (-cierra los ojos, no, ¡tápale los ojos!) Luego tengo el cabello corto, y luego (no veas) no estoy viendo. Luego mis cejas así bien chidas, y luego (-no olvides tu dientito feliz). Luego tengo unos ojos bien chingones. Luego mis pestañas bien largas bien hermosas. Luego tengo mi nariz así como de asiento de motocicleta (risas) y luego

tengo unos labios bien chingones también (-y el diente, y la vesícula. Risas) Tengo unas orejas chingonas y tengo un lunar en la oreja, ¿y luego qué más tengo? (-la vesícula). La vesícula está hasta aquí abajo. Y ya. Risas (-igual tiene papada)

27. Yo, tengo pues... un flequito y bueno el cabello un poquito chiquito (-yo tampoco puse mis cejas – no lo despegues). Ok y bueno, la cara un poquita ovalada y bueno tengo mis ojos igual de regalo (-no lo despegues). Ok, y bueno la nariz un poco chatita y mis orejas y ah sí mi tatuaje güey. ¿Por aquí? Ah pues ya lo despegué güey.

Al indicarles que se acabó la sesión aplauden y ríen. Nos despedimos y al salir las madrinas y coordinadoras comentan que deberíamos hacernos una fotografía. Nos hacemos la foto grupal.

3.2 Segunda sesión. Mapa corporal

Carta descriptiva

Tema: Mapa corporal		
Fecha: Viernes, 20 de diciembre de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Objetivo General: Las participantes identificarán los tipos y modalidades de la violencia de género a través del trabajo en parejas sobre su memoria corporal		
Actividades	Duración	Materiales
Meditación guiada	15 min.	Tapetes Ropa de trabajo Hojas blancas, rotafolios, carboncillos, cinta adhesiva Grabadora de sonidos
Siluetas	30 min.	
Cierre	15 min.	

Número de participantes que asistieron: 22

Descripción del desarrollo de la sesión.

Al llegar había algunas participantes en el salón. Entraron algunas a la sesión y otras se quedaron como observadoras, viendo sentadas desde la puerta. A las que entraron a la sesión se les pidió que se sentaran en círculo y que cada una le diera su pie derecho a la compañera del mismo lado. Una vez que todas las participantes tuvieron el pie de una compañera en sus manos, se les pidió que se recostaran y se pusieran cómodas. Después comenzaron a masajear el pie que tenían en sus manos mientras se les daban indicaciones precisas. Comenzaron por tomar el dedo meñique del pie de cada compañera y explorar las falanges de ese dedo. Había muchos gritos y risas. Se les señaló que tanto el dedo meñique como los demás, excepto por el pulgar, tienen tres falanges. Falange distal, media y proximal de cada dedo se hicieron presentes. Seguían los gritos y las risas. Masajearon el pie hasta llegar al calcáneo. Se les

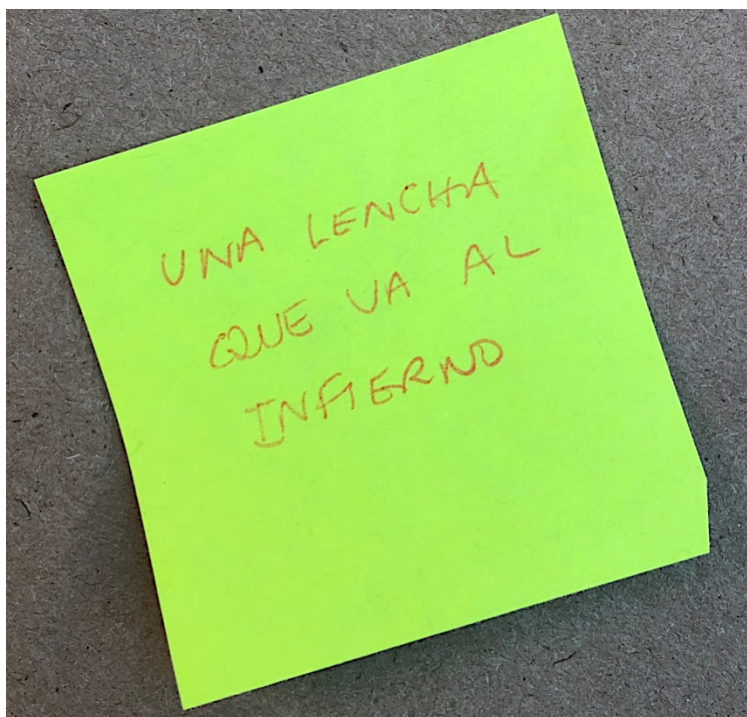
indicó que cambiaran de lado y dieran el otro pie a su compañera del lado izquierdo. Al terminar todas se sentaron de nuevo y comenzaron a explorar los pies de forma individual, cada una tomando sus pies y siguiendo las nuevas indicaciones que se les daban, las cuales consistían en flexionar y extender, tocar las falanges y poner las manos sobre el astrágalo, el calcáneo, los huesos cuboides, cuneiformes, metatarsianos y escafoides.

Después tocaron los maleolos, comenzaron por el interno, que las llevó a recorrer la tibia y después siguieron con el externo hasta llegar al peroné. Cada una de las participantes tocó su rótula y la movilizó con delicadeza. Pasaron al fémur y a partir de entonces comenzaron a explorar sus isquiones de forma también individual. Exploraron isquiones, crestas iliacas, sacro, coxis y pelvis.

Después se realizó la actividad que se llamó “la silueta” en la carta descriptiva. La actividad estaba diseñada para realizarse en parejas, pero debido a las complicaciones de que eran muchas en el grupo y algunas estaban distraídas y hablando mucho, se decidió que se trabajara grupalmente con una sola silueta, de modo que una de las participantes se recostó sobre un pliego de papel y otra dibujó el contorno de su cuerpo para después recortar la silueta. A cada una de las participantes se le dio una pluma y se pusieron al centro papeles de colores verde, azul, rosa y anaranjado.

Se les indicó que en todos los papeles verdes escribieran los insultos que generalmente se les dicen a ellas y a otras mujeres, ya sea que se los hubieran dicho a ellas o que ellas se los hubieran dicho a alguien más. Una vez que terminaron de escribir se les pidió que pegaran los papeles en un lado de la silueta.

Ilustración 3



En este mapa podemos ver la autoculpabilización de la diferencia sexual, el autocastigo, es en este sentido en que Butler (2015, dixit) plantea a la norma como interpelación de género pero también sus desvíos, y por ello señala la necesidad de relajar las normas con el fin de vivir una vida más vivible”

Después se les pidió que en los papeles de otros colores (anaranjado, rosa y azul) escribieran lo que generalmente es una mujer más allá de los insultos que se les dicen. La actividad generó mucha risa, comentarios y desconcentración. Hubo que indicarles que pusieran atención a su trabajo en repetidas ocasiones. También pidieron permiso para fumar.

-Hablemos de todo lo que una mujer es en realidad cuando se le insulta. Por ejemplo cuando una mujer tiene liderazgo, ¿cómo le dicen?

-¡Mandona!

-¿Cuál es el adjetivo que más nos dicen a las mujeres?

-Putas.

-Ay no, pero es que hay unas que sí se les derrama la putería.

Las participantes insisten en los adjetivos referentes al uso de sustancias como el alcohol y las drogas ilegales. Posteriormente comienzan a escribir en los papeles. Se les indica a las participantes que hicieron la silueta que la recorten y posteriormente las demás participantes pegan dentro de la silueta los papeles verdes. De los adjetivos que escribieron, se destaca que algunos se repiten varias veces. Los que se repiten con mayor frecuencia son los siguientes:

- Puta (14)
- Pendeja (13)
- Fea (9)
- Tonta (7)
- Loca (6)
- Gorda (6)
- Alcohólica (3)
- Drogadicta (3)

Se pide a las participantes que observen cuáles de los adjetivos tienen que ver con el hecho de ser mujer, ellas de inmediato señalan “puta” como un adjetivo alusivo al género. Después comentan que también “fea”, “gorda”, “loca” y “narcisista”. Se les pregunta cuáles son los otros adjetivos que encuentran relacionados con el hecho de ser mujer y responden:

-El de “No vales nada”.

-Perra.

Los insultos que se refieren a la inteligencia de las participantes ocupan otro lugar importante en términos de repetición dentro de la silueta, son los siguientes:

- Pendeja (13)
- Inútil (4)
- Tonta (7)
- Mensa
- Meca

- Tarada
- Imbécil
- Babosa
- Wey
- Buena para nada

Otro rasgo importante del ejercicio es que se visibilizan los insultos que se refiere al cuerpo de las participantes:

- Fea (9 veces)
- Gorda (6 veces)
- Flaca
- Asquerosa
- Granosa
- Fachosa

Aparecen una vez “Lencha que se va al infierno” como un insulto abiertamente lesbofóbico y “Floja” como un insulto relacionado con las actividades y el trabajo. Sobre la conducta sexual aparece “puta” 14 veces, “zorra” 4 veces y “perra” una vez. Se encuentran también una serie de insultos patologizantes, que señalan la condición de la salud psicológica de estas mujeres de forma estigmatizada, los cuales son:

- Loca (6)
- Alcohólica (5)
- Drogadicta (3)
- Narcisista

También aparecen insultos que se refieren a su conducta:

- Culera
- Desgraciada

- Insuficiente
- Envidiosa
- Soberbia
- Grosera
- Enojona

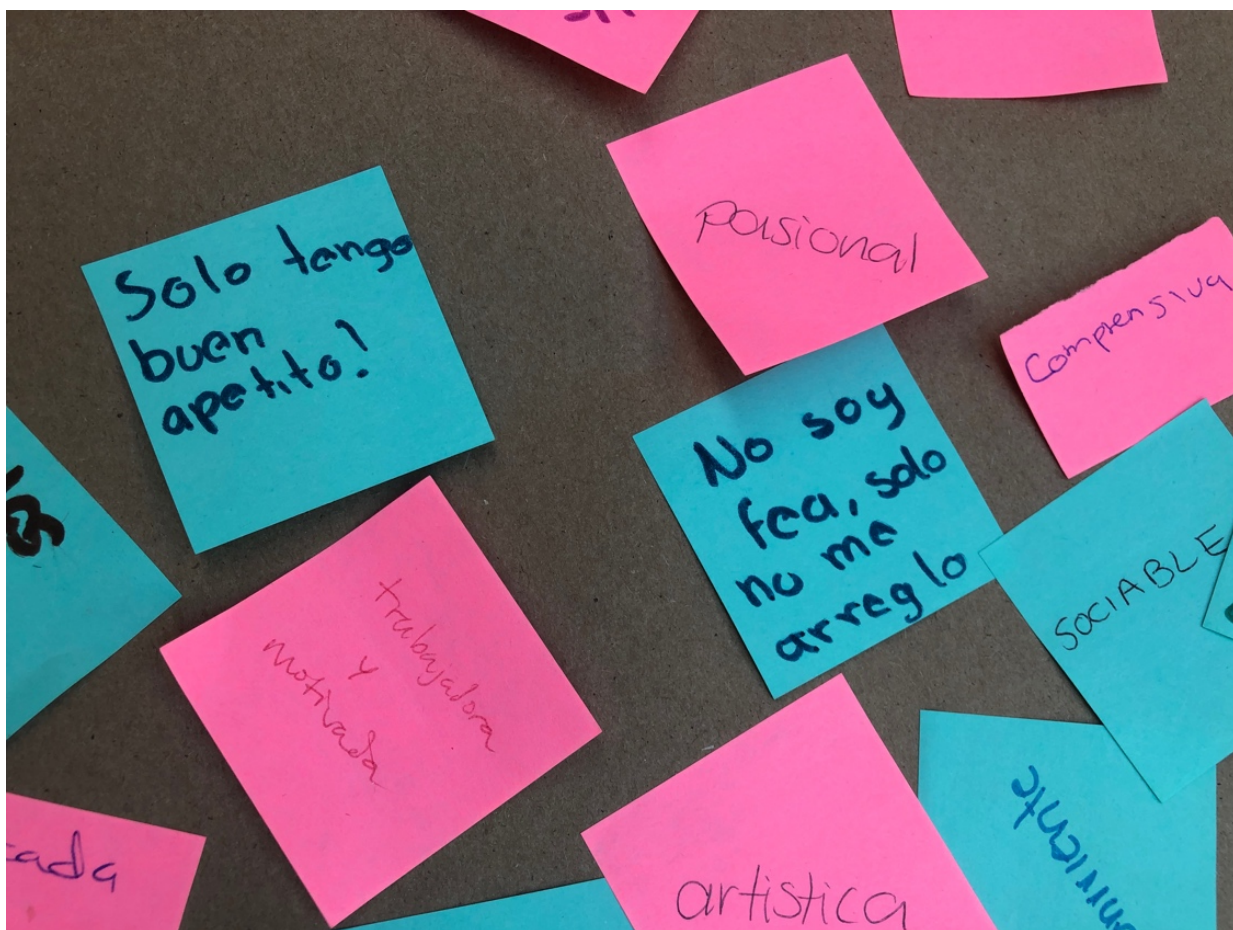
Ilustración 4. Mapa realizado por las participantes



Después se voltea la silueta y se encuentran todos los papeles donde las participantes escribieron todo lo que ellas consideran que son, más allá de los insultos. Destaca que, si bien algunos adjetivos se repiten, la diversidad de palabras es mucho mayor que en los insultos.

Destaca también que las participantes escribieron con mayor frecuencia el adjetivo “inteligente”, el de “alegre”, el de amorosa, el de “bonita” y el de “valiente”.

Ilustración 5



Los adjetivos plasmados en el ejercicio son los siguientes:

- Inteligente (9)
- Cariñosa (3)
- Alegre (8)
- Creativa (2)
- Amorosa (6)
- Alta autoestima (2)
- Bonita (6)
- Tranquila (2)
- Amable (5)
- Cariñosa (2)
- Valiente (4)
- Buen sentido del humor (2)

- Organizada (2)
- Trabajadora (2 veces)
- Carismática
- Guapa (2)
- Sincera (2 veces)
- Trabajadora
- No soy fea, sólo no me arreglo
- Práctica
- Caballero
- Noble
- Digna
- Me importan los demás
- Tierna
- Atento
- Estás muy bonita
- Solo tengo buen apetito
- Atenta
- Triste
- Aislada
- Criticona
- Objetiva
- Honesta
- Buena gente
- Zorra
- Coqueta
- Valgo mucho
- Despistada
- Pendeja
- Hermosa
- Risueña
- Mandona
- Carismática
- Pasional
- Maternal
- Artística
- Ordenada
- Ansiosa
- Hiperactiva
- Divertida
- Comprensiva
- Buena onda
- Bella
- Compartida
- Hipersensible
- Obediente
- Egoísta
- Honesta
- Loca
- Desprendida
- Coqueta
- Lider
- Segura
- Sincera
- Motivada
- Expresiva
- Sencilla
- Acomedida
- Auténtica
- Disciplinada
- Sonriente
- Exitosa
- Talentosa

- Real
- Virtuosa
- Única
- Seguridad
- Autoestima
- Solo soy alta
- Sabia
- Hermosa
- Sociable
- Preciosa
- Buena persona
- Me quieren mucho
- Capaz
- Chingona
- Detallista
- Maternal
- Muy directa
- Sincera
- Deportista
- Hermosa
- Fantasiosa
- Única
- Tolerante
- Amigable
- Ensimismada



Aquí podemos observar la noción que presenta Butler como forma de transgresión de la vulnerabilidad, la resistencia,, en tanto el cuerpo como acción política, de resistencia se opone a la precariedad y a la vulnerabilidad.

Posteriormente se les preguntó qué eran para ellas los insultos y respondieron que son violencia verbal. Se les explicó la diferencia entre tipos y modalidades de violencia, de acuerdo con la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Para cerrar la sesión se acuerda reflexionar sobre la siguiente pregunta: ¿Cuántos de los insultos que nos decimos a nosotras y a las otras tienen que ver con esto?

Al terminar la sesión las participantes aplauden y dan las gracias, se ven contentas y emocionadas. Una vez que me despedí de ellas salí al patio, prendí mi coche y cuando esperé a que me abrieran la puerta vi entrar a una mujer joven con cajetillas de cigarros, la recibía una de las madrinas con abrazos y diciéndole que era bueno verla de vuelta en la casa. De pronto uno de los hombres de la casa de hombres de la fundación, que estaban en junta en el patio contiguo, le gritó a la mujer joven que venía llegando algo sobre su vestimenta: “A ver, a ver, a ver niña ¿por qué tienes que venir con tu pantalón ajustado y tus labios del Tropicana? Nada más te falta el escote. No vengas aquí a parar, ponte tu chaleco de intervención.”.

Ilustración 6. Mapa corporal realizado por las participantes visto por ambos lados



3.3 Tercera sesión. Los huesos.

Carta descriptiva

Tema: Los huesos.		
Fecha: Viernes, 27 de diciembre de 2019	Horario: 10:00 a 11:00 horas.	
Objetivo: Las participantes identificarán el sistema óseo y explorarán movimiento desde sus huesos.		
Actividades	Duración	Materiales
Meditación guiada	15 minutos	Tapetes, ropa de trabajo. Tapetes, pelotas, ropa de trabajo. Bocina, música. Grabadora de sonidos.
Práctica somática	15 minutos	
Exploración de movimiento	25 minutos	
Cierre	5 minutos	

Número de participantes que asistieron: 25

Descripción del desarrollo de la sesión.

La sesión comenzó con una meditación guiada en la cual se introdujo a las participantes a las notas mentales. Se realizó una guía a partir de las sensaciones y se hicieron las notas mentales “escuchando”, “oliendo” “saboreando” y “sintiendo”. Es muy común durante las sesiones que otras habitantes de la casa o bien, las psicólogas o madrinas interrumpan las sesiones o saquen a algunas de las participantes, de modo que mantener la atención se hace muy complicado. Durante la meditación guiada algunas participantes abren un ojo o ambos. Algunas de ellas también luchan contra la ansiedad visiblemente, mueven alguna parte del

cuerpo repetidamente o tienen espasmos. Los procesos somáticos son difíciles de mantener en este tipo de condiciones, de modo que uno de los primeros hallazgos durante el trabajo de campo es que en contextos como éste se tienen que llevar a cabo actividades más dirigidas y guiar de forma sutil y cuidadosa a las participantes para evitar catarsis y situaciones que las hagan sentir desprotegidas.

Una vez que terminamos la meditación, se pidió a las participantes que se sentaran en círculo y comenzamos a hablar sobre el concepto de soma. Se abordó la noción de la primera persona como observadora del cuerpo propio. Comentamos que, a diferencia del cuerpo, el soma es lo que se ve en primera persona, pero que a veces es necesario apoyarnos de imágenes y del contacto para poder observar internamente y realizar el trabajo somático, para esto hicimos una actividad que requería ponernos de pie y hacer un círculo. Hubo risas y distracción, una vez que hicieron el círculo y que cada participante estaba mirando de frente la espalda de una compañera, comenzamos a explorar las vértebras de las compañeras- Las participantes pasaron sutilmente sus manos por la columna que tocaban mientras se les señalaba cuáles eran las vértebras lumbares, cuáles las dorsales y cuáles las cervicales.

Comenzaron a dar masaje a la espalda de su compañera y pasaron a los omóplatos, húmeros, radio y cúbito. Después cada una exploró su propio sistema óseo a partir de indicaciones específicas para recorrer sus huesos desde la coronilla hasta los calcáneos. Una de ellas se acercó a mostrar su abdomen a las demás y a decir que era tan duro como un hueso. Hubo risas sobre eso. Continuaron explorando el sistema óseo desde el cráneo hasta los dedos de los pies. Después se solicitó que regresaran al círculo y que cada una se presentara diciendo su nombre y moviéndose desde los huesos.

Las participantes responden con movimientos muy particulares una vez que se les muestra el primer ejemplo y todo el grupo pone atención y ríe con la actividad. Cada una de

las participantes se presenta con nombre y movimiento y al hacerlo el grupo aplaude, ríe o hace bullas. Tienen la indicación de que cada una deberá hacer su movimiento y repetir todos los que las otras participantes han hecho hasta su turno. Poco a poco se va creando una coreografía con sonidos y movimientos. Las personas que se presentaron fueron las siguientes:

1. Cynthia
2. Paola
3. Liliana
4. Yami
5. Karla
6. Mariana
7. Brandy
8. Aline
9. Andrea
10. Norma
11. Rocío
12. Lupita
13. Lourdes
14. Alí
15. Andrea
16. Claudia
17. Laura
18. Karla
19. Kelli
20. Myriam
21. Itzel
22. Laura
23. Brianda
24. Katia
25. María
26. Lady

Al finalizar les di las gracias por su trabajo y por su presencia. Las participantes estaban contentas. Algunas se acercaron a agradecer el taller y a decir que asistirían a todas las sesiones, otras a preguntar por cigarros y dulces. Nos despedimos y dijimos que nos veríamos la próxima semana.

3.4 Cuarta sesión. El sentido del tacto.

Carta descriptiva

4. El sentido del tacto.		
Fecha: Viernes, 3 de enero		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Objetivo: Las participantes identificarán las sensaciones de su cuerpo a partir del trabajo grupal con texturas, temperaturas y trabajo de toque.		
Actividades	Duración	Materiales
Meditación guiada	20 minutos	Tapetes. Ropa de trabajo. Bocina. Música. Grabadora de sonidos.
Ejercicio sensorial enfocado al tacto	20 minutos	
Exploración de movimiento	10 minutos	
Cierre	10 minutos	

Número de participantes: 10

Descripción del desarrollo de la sesión

Esta vez hay una asistencia reducida por parte de las participantes. Hay unas 10 participantes que entran a la sesión y otras están en el salón pero prefieren quedarse como observadoras. Al parecer muchas de las que se quedan afuera tienen cosas que escribir. Llevan libretas y están escribiendo sobre ellas. Una de las participantes pregunta si puede fumar y le pido que lo haga al terminar la sesión. Se le pide al grupo de participantes que hagan un círculo con las sillas de plástico que están en el salón, que ocupan mucho espacio y serán más útiles si

nos sentamos sobre ellas. Una de las participantes pregunta si puede trabajar sin silla y las demás le gritan “¡Obedece!”. Yo le respondo que es mejor con la silla porque vamos a tomarnos de las manos. Una vez que se logra hacer el círculo con las sillas, nos tomamos de las manos en círculo y les enseño a apoyar sus manos sobre las piernas para no generar tensión en el cuello y cintura escapular. A partir de esto comenzamos a hablar de la piel, del tacto y de cómo el tacto no se encuentra sólo en las manos.

Hablamos sobre la ubicación de los isquiones y les pedí que se sentaran sobre los dos isquiones, con las plantas de los pies sobre el piso. Después que llevaran su atención hacia las plantas de los pies y que comiencen a mover la cintura pélvica para que sientan sus isquiones. Les conté sobre la maestra Hebe Rosell y cómo en sus clases dice que amasemos el pan para referirse al piso pélvico, se ríen. Hay muchas risas cuando se habla sobre el piso pélvico. Hablamos sobre la cintura pélvica y sobre el piso pélvico.

- Oye yo no siento nada

Las risas comienzan a ser más fuertes. Se les pide que se concentren. Pasamos a la meditación guiada. Comenzamos por observar el ciclo respiratorio de inhalación y exhalación. A partir de esto volvemos a usar las notas mentales de *adentro* y *afuera* para llevar la atención hacia este proceso en específico. Durante la meditación guiada les pido que lleven su atención a la sensación de la ropa sobre su piel y que observen la textura de la ropa y la temperatura del lugar donde estamos.

Una vez que terminamos la meditación guiada, pasamos al ejercicio sensorial del tacto. Cada una comienza a explorar con movimientos las sensaciones de su piel, las texturas que hay en el salón, la temperatura de su cuerpo. y del piso y la pared. Se realiza esta

exploración mediante una serie de consignas de movimiento que ellas siguen con mucha atención y muy concentradas. Si bien el grupo de hoy es reducido, se nota más concentración por parte de las asistentes. Muchas de ellas han venido a todas las sesiones y se nota que les gusta trabajar con sus cuerpos y con el movimiento. Al finalizar el ejercicio de exploración les pido que cierren los ojos y que compartan con las demás lo que exploraron con palabras, cada una de ellas va tomando la palabra:

- Sensualidad.
- Feminidad.
- Dolor.
- Diversión.
- Placer.
- Sentí mi cuerpo como hace mucho no lo sentía, porque mi cuerpo es muy bonito. Mi cuerpo es durito, no sé está padre, me gusta mucho. Cada centímetro que toqué me gustó mucho.
- Suavidad.
- Individualidad.
- Lúdico.

Al finalizar hablamos sobre la posibilidad de explorar más movimientos y de que ellas creen una improvisación de movimiento, se ponen contentas y dicen que sí.

3.5 Quinta sesión. El sentido del gusto.

Carta descriptiva

5. El sentido del gusto.		
Fecha: Viernes, 10 de enero de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Objetivo: Las participantes identificarán la noción de “autorretrato” y hablarán sobre la relación que tienen con su cuerpo.		
Actividad	Duración	Materiales
Meditación activa	10 min.	Ropa de trabajo. Dulces, chocolates, verduras, frutas, agua, vasos, nueces. Bocina. Hojas de papel y plumas.
Ejercicio sensorial enfocado al gusto	40 min.	
Ejercicio de escritura automática	10min.	

Número de participantes: 13

Descripción del desarrollo de la sesión

La quinta sesión tuvo como objetivo que las participantes pusieran atención en sus sentidos para distinguir la percepción que tenían desde ellos. Se hizo énfasis en los sentidos del gusto y del olfato para organizar las entradas sensoriales a través de olores y sabores diversos, y finalmente, se les pidió elaborar un texto libre a partir de todo lo que les había generado el

ejercicio. Es importante señalar que la integración sensorial y la kinestesia son nociones fundamentales para el trabajo somático realizado en esta sesión, ya que estos ayudan a las participantes a entender la relación entre los estímulos externos y su percepción corporal.

La terapia de integración sensorial fue creada por Jean Ayres y consiste en organizar las diferentes entradas sensoriales para desarrollar la percepción del cuerpo o del mundo, una respuesta adaptativa, un proceso de aprendizaje o el desarrollo de alguna función neural. A través de la integración sensorial las diversas partes del sistema nervioso trabajan juntas para que la persona pueda interactuar con su entorno eficazmente y experimente la satisfacción adecuada (Ayres, 2005).

La kinestesia, por otra parte, es “la percepción de la posición y el movimiento de las partes del cuerpo, esto es, información sobre la postura, ubicación y movimiento en el espacio de las extremidades y otras partes móviles del esqueleto articulado” (Schiffman, 2005, pág. 152). Utilizar los elementos de la terapia de integración sensorial con un fin educativo ayuda en el proceso de identificar de qué manera el cuerpo responde a cada estímulo y cómo se construyen culturalmente los gustos y lo simbólico en torno a la comida.

Las actividades realizadas fueron una meditación guiada, una práctica somática y un ejercicio de escritura. Para la meditación guiada se pidió a las participantes que se sentaran en un círculo y que cerraran los ojos. Se les indicó realizar una observación su ciclo respiratorio y que, sin juzgar la duración ni la profundidad de éste, notaran cuánto duraban sus inhalaciones y sus exhalaciones.

Al comenzar la meditación las respiraciones se escuchaban notablemente agitadas, y algunas de ellas movían sus manos o pies con ansiedad. Se les indicó una serie de notas mentales, guiando su proceso mediante estímulos hacia los cuales debían dirigir su atención

(escuchando, oliendo, sintiendo y saboreando). Al final se les solicitó que compartieran sus observaciones, participaron cinco de ellas. Sus comentarios fueron los siguientes:

- Bueno, yo descubro... Mi nombre es Perla y soy alcohólica. Descubro que el sentido, que mis sentidos están un poco adormilados, entonces ahorita con el ejercicio los empiezo a despertar, empiezo a poner más atención en ellos. Mucho más atención y empiezo a experimentar lo que es, en mi cuerpo, el sentir y el escuchar, el poder percibir otros sonidos que están lejos y concentrarme en los que yo misma, yo mismo provoco a través de mi cuerpo.
- Hola soy Ángel y soy alcohólica drogadicta. A mí me despertó más bien el sentido del olfato porque... cuando era chica iba a un curso de verano y nos ponían a meditar entonces ese olor es de esos olores que siempre que los hueles te traen recuerdos a la mente y ese fue el primer recuerdo que se me disparó.
- Buenos días compañeras, mi nombre es Katia y soy alcohólica drogadicta. Y bueno yo me siento sencillamente sensible. Eh, mi cuerpo siente mucho escalofrío, mi olfato está muy sensible igual, el aroma totalmente me penetra.
- ¿Yo? Ay, bueno yo soy Mónica alcohólica. Estoy en la orilla del mar recostada, mirando una puesta de sol o un amanecer, las olas de la alber... del mar rompen a mis pies y luego el mar empieza a bañar mi cuerpo se va y escucho, siento la brisa marina a la vez que escucho el mar, las olas irse venir, es un vaivén de emociones muy relajantes. Huele a mar, huele a arena, huele a eucalipto, aunque haya palmeras pero huele fresco. ¿Qué más? Me hace cosquillas en los pies el mar. Es todo compañeras.
- Yo siento mucha tranquilidad. El olor me encanta, me da como paz. Me siento relajada, mis brazos, mis piernas y me encanta... El sentido que más tengo desarrollado, de hecho, es el olfato entonces, desde que empezó a... yo creo que desde el primer rocío que se hizo en este lugar empecé a percibirlo y me da calma, me da tranquilidad. Me siento muy relajada.

Después pasamos a la práctica somática en la que las participantes recorrieron su aparato digestivo a través de un proceso de toque, es decir, con las manos trazaron el camino que sigue el tubo digestivo. Comenzaron tocando su boca y bajaron hacia la parte donde se encuentran la faringe, el esófago, el intestino. En el intestino se les indicó cómo hacer un

masaje y se habló de cómo el estómago es un órgano que recibe, procesa y regresa información. Se les solicitó a las participantes que escribieran durante 10 minutos sin pausas y sin parar de escribir, sin buscar sentido en lo que escribían y tratando de narrar los estímulos que recibieron en ese momento. Ellas leyeron los textos que habían escrito. Los textos compartidos se transcriben en su totalidad en este apartado.

Textos escritos por las participantes

Diana Leidy

Recuerdo el olor a uva, me recuerda que cada que me enfermaba mis padres compraban un jugo de uva. Era un premio de que era valiente al salir de la clínica. Elote. Tengo en mi memoria y gusto es probarlo cada que era temporada mamá con amor preparaba un cazo de elotes hervidos y esquites con mayonesa y su quesito y yo desesperada y feliz de que estuvieran lo más pronto posible para disfrutar con mis hermanos, mientras veíamos una película y olvidarnos de todo lo que podría ser un problema. El azúcar al tomar toda del frasco y compartirla con Gus. La dulzura y amistad y seguridad. Recuerdo a Gael. El sabor de chocolate.

Perla

Yo disfruto mucho la comida me encanta el café, su sabor, me encanta la torta de pierna que se hace en el café *La parroquia*. Disfruto mucho los camarones, su sabor, su textura. Los chiles chipotles rellenos de Naolinco, el lomo adobado de Banderilla, su sabor saladito. Del relleno de los chiles su sabor que es dulce, una rica tampiqueña con su cecina con limón, unos tacos de alambre con queso con sus tortillas de harina. Unos tacos al pastor doradita la carne con su piña y su salsa especial. Unas garnachas de rinconada exquisitas acompañadas de una gordita de frijol con sabor a aguacate, unos molotes de picadillo. Unos panuchos con su cebolla morada curtida. Me encanta el pan de horno de piedra su sabor, su textura. La pizza de *Postodoro* en horno de piedra, el pan de ajo con esa salsa exquisita. Los tacos de suadero del tigrín. Bien ricos con su salsa especial. Disfruto mucho las costillas a la BBQ de Chilis, el pay de jamón y queso amarillo, la gelatina de huevito de azúcar. El *chicken corean* de la comida china en San Francisco, California. Una rica hamburguesa al carbón. Los tacos de

cochinita pibil. Un salmón a la italiana. La ensalada César con una pechuga bien marinada. Unos tacos de moronga con su cilantro.

Gabriela

Olor y sabor

Placer

De cuidado

Sexual

Recuerdos

Panuchos/Mérida

Emoción

Sentimientos

Sensación

Arepas

Esencia

El gusto es algo muy hermoso ya que con él le damos el sabor a la exquisita comida que para mí es una de las cosas más deliciosas, comer y comer cosas buenas y muy ricas! Me encanta comer bien, aparte el gusto es algo muy importante para mí ya que me trae muy buena imagen de una persona a la que su boca sabe bien! Me encanta que se laven bien la boca y tengan siempre un aliento muy rico y fresco! Me choca una persona que siquiera les huele mal la boca! Es más lo evito es asqueroso! Por fortuna a todas las personas que he besado les huele muy rica la boca y aún más les sabe muy bien! Son muy higiénicos en ese aspecto! Y eso es algo que me encanta! Que digo encanta, es un requisito para poder besar a alguien siquiera. Por eso me lavo los dientes muy seguido para tratar de oler bien al menos eso creo! Porque es detestable cuando me acerco a alguien y tiene halitosis. Creo que sin el gusto la vida no sería = ya que le da sabor a la vida porque de hecho a veces con el puro oler o imaginar se me hace agua la boca, de lo rico que recuerdo que sabe. Es algo magnífico.

Uno de los placeres más grandes que existen en esta maravillosa vida bendito dios que no se le pasó esta maravillosa característica en los seres humanos. Gracias Dios.

Paola

Todos los recuerdos de el gusto.

Las mejores comidas que he probado han sido en muchos lugares de la república. Mi primer recuerdo es la comida de mi abuela, ella siempre me hacía consomé de pollo y postres. Arroz

con leche mole era su especialidad. Sopas de pasta y arroz rojo pero lo más que recuerdo es el consomé de pollo con limón. Posterior recuerdo a Doña Mari con sus deliciosos chiles rellenos, pechugas empanizadas, sopas de pasta y crema de chícharo, agua de limón y guayaba. Cuando me casé me fui a vivir afuera de Cuernavaca, empezando por San Luis Potosí y había comida muy rica como las enchiladas potosinas. Después Tampico. Había mucho Marisco ahí, íbamos a la playa y comprábamos cangrejo, lo preparábamos y era delicioso. Después Salina Cruz, Oaxaca. La cucaracha de mar, una delicia, como el caldo de mariscos verde en Tabasco. Disfruté de los mejores manjares: albóndigas rellenas de plátano, tortilla de camarón y ajo, manitas de cangrejo, moro al chiltepín, coctel de camarón caliente, ostiones asadero.

Ángel

Ay pues la comida es bien rica jaja a mí me gusta mucho. Puedo estar deprimida y me pones feliz con un hot-dog, jaja. Mi comida favorita es la china UFFF desde siempre me ha encantado ah y el pollo *kentoki*. Me gustan todo tipo de sabores, agrios, salados, dulces, agridulces y picantes, lo único que no me gusta es el sushi. Me caga desde chica lo odio y siempre lo odiaré. A veces se me antoja un chingo un heladito de fresas con crema, es mi dulce favorito desde gelatina de fresas con crema, helados, paletas y el mismo postre, nunca me gustó el pastel, menos el de tres leches, lo siento muy hostigoso, me caga, prefiero las gelatinas o un pastel de chocolate pero seco, si no me empalaga, me gusta mucho comer el limón solo o con sal o con azúcar para que sea agridulce es lo mejor, casi no me gusta el plátano, cuando como demasiado me dan ganas de vomitar nunca entendí por qué. Me gustan mucho todas las carnes desde siempre, más el pollo frito y empanizado.

Lupita

La vez que en la posada mi mamá me compró un esquite y luego me compró una pizza. Recuerdo el sabor de ese huevo con chile que hizo hace 8 días, estuvo muy picoso. Recuerdo cuando trabajaba de mesera y comíamos todos juntos como compañeros. Recuerdo la primera vez que estuve aquí y recuerdo el sabor de la comida. Recuerdo el sabor del pan que comí un miércoles, recuerdo ese sope de nopales hervidos y bistek que comí con mi novio en la plaza, ese café, ese ponche. Recuerdo los dulces que comía cuando era una niña. Recuerdo el sabor del agua cuando me espanté porque mi novio se cortó la mano. Recuerdo el sabor de esos tacos que compramos en la calle y comimos juntos en un cuarto de hotel recuerdo, el sabor

de esos doritos que compró. Recuerdo el sabor a salchichas la primera vez que llegué a *la quinta*, me sabían a sangre. Recuerdo el sabor de lo que acabo de comer hace unos minutos.

Karla Mariana

Carne verdura pollo. Gusto rico. Papa. Mole rico. Plátanos.

Mónica

Me gusta el dulce porque quemo energía y debo reponerla, hace mucho frio y el dulce me lo quita. Me gusta el aceite de oliva con ajo, el tomate y sal en un pan tostado bien crujiente con queso, mantequilla o lo que sea, el mole me gusta por la mezcla dulce, salada y picante. Es rico con pechuga de pavo asada. También me gusta un chocolate, amo los helados de crema como vainilla, chocolate y nuez, amo el queso, todos los quesos incluyendo el queso apestoso con baguette y jamón serrano y a veces tomate. Me gustan las cerezas, las moras y la sandía porque es crujiente y muy dulce y crocante, la sandía llega a mis dientes de forma muy refrescante sobre todo cuando hace calor, me gusta la leche, tomo té negro con azúcar y un chorrito de leche bien caliente en un brownie muy concentrado y que se deshaga en la boca.

Brandy

Me llamo Brandy. En navidad prepararon ensalada de manzana y cuando la saboreé me supo tan rico y la combinación de ingredientes. El domingo de mi visita, mi mamá me trajo pechugas asadas y fue tan rico comerlas con tortillitas hechas a mano acompañadas de un vaso de coca cola y de postre unos huevitos de chocolate. Poder saborear el caldito de pollo de mi mamá y a mí me gusta mucho también su comida y la patita de pollito. También ese domingo le preparé su biberón a mi hijo, pero como estaba muy caliente tuve que tomarle para poder echarle agua fría y no se cayera pero saborear el agüita caliente con leche y sus gomitas deshacerlos en mi boca fue algo muy rico. Y aquí algo que me gustó mucho fue el pastel de plátano que hicieron con licuado de plátano con nuez y algo que me gusta aún más son los mazapanes me encantan porque son muy dulces. Me gusta el sabor de tabaco. Me gusta el azúcar. Me encanta el queso Oaxaca. Me encanta la carne al pastor. Me encanta la pizza de Hawaii. Me encantan las hamburguesas, el arroz con leche.

Katherin

Soy Katherin Alcohólica y drogadicta
Sabores de México

Recuerdo que desde que llegué a México me gustó mucho el picante pues en mi tierra no se usa mucho el picante. Me gusta la salsa verde, la roja, el habanero, también probé el Tajín y el chamoy. Me gusta combinar el chamoy con algunas frutas como la manzana. México tiene mucha variedad en sus platillos. Me gusta el sabor de la salsa mole, tiene un sabor dulce y siento que su sabor es similar con un poco de chocolate, me gusta mucho el platillo, las flautas, que es tortilla de maíz. Amo la tortilla, me encanta su sabor, las flautas contienen pollo que viene envuelto en las tortillas y sobre las flautas viene el queso rallado. Crema de leche y lechuga. Su combinación es deliciosa y me gusta mucho un platillo llamado gorditas, es parecido a uno de mi tierra, se llaman arepas también son de maíz pero son más gruesas y su sabor es exquisito, se pueden rellenar de carne deshebrada y más etc.

Katia

Picoso. Amargo. Caliente. Dulce. Desagradable. Frío. Congelado. Sin sal. Con mucha sal. Insípido. Hot. Condimentado. Agruras. Caldoso. Sin caldo. Oloroso. Hirviendo. Dolor en el estómago. Recordar momentos de la infancia. No querer volver a probar. Espumoso. Burbujeante. Peludo. Mucha cáscara. Aguado. Duro. Blando. Huesos. Enchilada. Empalagoso. Pastoso. Momentáneo. Incierto. Placer mental. Obsesión mental. Humo. Verde. Ensalada. Recordé mi infancia en casa de mi abuela, frijolitos, tortillitas y huevito revuelto. Las enchiladas verdes que prepara mi mamá, el pozole y todos los postres que le gusta preparar: gelatina con crema, o de mosaico, arroz con leche, flan de leche, flan napolitano, gelatina de queso Philadelphia, los licuados que prepara mi papá, de avena, manzana, plátano, etc. Me encanta el mango, la salsa de mango y habanero encima de unos tacos de pastor y suadero. Tacos de tripa y cabeza. Costillas a la BBQ, cómo la salsa te adormece los labios, lo frío del sushi y el arroz con verduras. Los mariscos del muchacho alegre, el aguachile, las suaves de Mazatlán, Sinaloa. La rosca de reyes y chocolate caliente con mi familia y mi ex pareja. Las tortas de tamal con champurrado en compañía de mi ex, salir a comer gorditas con garnachas y un jugo y una coca o Pepsi,

Andrea

Me relaciono con la comida salada amarga y dulce, lo que mi paladar lo detecta mejor, pero odio la comida picante, no como nada de cremas ya que se me devuelven. Con la comida yo diría que me relaciono bien, a todos nos gusta obviamente comer, en lo personal me encantan las alitas que son agris dulces ya que me saben mejor. En ocasiones en la actividad a la hora de probar los alimentos mi gusto sigue siendo igual, odio las aceitunas y la mostaza, simplemente

por el sabor, pero cuando probé el limón me supo amargo, pero amargo rico. No se diga los granos de elote, me encantan y al igual que toda la fruta, la manzana, la distinguí por su textura y por la cáscara. La ketchup toda mi vida la he probado por lo que la distinguí luego luego, yo diría en lo personal que me encanta mi sentido del gusto.

Teresa

Para mí me hizo recordar con las aceitunas, me traslade a un buen lugar en el mar comiéndome y un rico pescado con un vino bueno y mis riquísimas aceitunas, ya cuando estoy en recuperación pues... Nada más como mis aceitunas sin vino, en este ejercicio detecté que mi sentido del gusto se agudizó ya que en su mayoría no comemos esos ingredientes aquí. Me hizo recordar que allá afuera me esperan muchos deleites sin que interfiera el señor alcohol, que hay tantas cosas hermosas y en este caso ricas que comer sanamente.

También siento que en relación por el día de hoy estoy valorando que sí me aplico con el *sólo por hoy* en mi recuperación tendré tiempo de sobra y disfrutaré de todos esos agradables sabores sin estar más en contención.

Después se les pidió que se sentaran en parejas y que una de ellas cerrara los ojos mientras la otra recogía algunos de los sabores que se prepararon para esta sesión. Estos sabores eran azúcar, sal, café y mayonesa. Cada una de ellas probó estos alimentos con los ojos cerrados y la nariz tapada, con la consigna de sentir primero la textura, luego el sabor y finalmente el aroma de cada alimento. Trabajaron en esto y luego cambiaron de rol. Quienes tenían los ojos cerrados los abrieron y vinieron a recoger los alimentos que le darían a sus compañeras, estos alimentos fueron chocolate, mostaza, aceitunas y limón. Después de esto finalizamos la sesión y las participantes pidieron que dejara el azúcar en el salón.

3.6 Sexta sesión. El oído.

Carta descriptiva

6. El oído.		
Fecha: Viernes, 17 de enero de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Objetivo: Las participantes identificarán las sensaciones de su cuerpo a partir del trabajo grupal con sonidos y movimiento.		
Actividades	Duración	Materiales
Masaje grupal	10 minutos	Tapetes. Ropa de trabajo. Bocina. Música. Grabadora de sonidos.
Ejercicio sensorial enfocado al sentido del oído	30 minutos	
Exploración de movimiento	10 minutos	
Cierre	10 minutos	

Número de participantes: 9

Descripción del desarrollo de la sesión

Esta vez asistieron pocas participantes al taller. Algunas de ellas estaban fumando en el salón y se quedaron afuera viendo la sesión. Entraron sólo 9. Les pedí que formaran un círculo y nos tomamos de las manos. Cerramos los ojos. Es interesante que las que entraron a esta sesión sí pueden trabajar con los ojos cerrados y son participantes que ya han estado varias veces en el taller. La meditación guiada consistió en observar el ciclo respiratorio y hacer una nota mental en torno al sentido del oído: “escuchando”. Posteriormente nos sentamos en

círculo y les comento un poco sobre el oído, como que es un órgano sensorial que nos permite percibir las ondas sonoras, pero que también nos ayuda con el equilibrio. Una de ellas comentó “Por eso cuando te pegas en el oído te mareas”.

También les conté que el sonido se percibe en etapas o estadios y les leí el siguiente fragmento de Una historia natural de los sentidos, de Diane Ackerman:

Lo que llamamos sonido es en realidad una onda de moléculas de aire que avanza, se hincha y retrocede, que empieza con el movimiento de un objeto cualquiera, pequeño o grande, y parte en todas direcciones. Primero tiene que moverse algo (un tractor, el ala de un grillo) y sacudir las moléculas de aire que lo rodean, después las moléculas que rodean a las primeras empiezan también a temblar, y así sucesivamente. Las olas de sonido avanzan como una marejada hasta nuestros oídos, donde hacen vibrar al tímpano; éste a su vez., mueve tres huesecillos de nombre pintoresco: el martillo, el yunque y el estribo, que son los huesos más pequeños de todo el cuerpo, aunque la cavidad en la que se encuentran es de apenas un centímetro de ancho y algo menos de medio centímetro de profundidad, el aire queda aprisionado allí por las trompas de Eustaquio y es lo que les produce a los esquiadores y a los pasajeros de avión tanta molestia cuando cambia la presión. (Ackerman, 1990, pág. 211)

Después pasamos a la práctica somática en la cual se les indicó a las participantes que trabajarían con los ojos cerrados y llevando su atención hacia los estímulos sonoros que había en su propio cuerpo. A partir de esto ellas tendrían que reaccionar con movimientos y explorar cómo los estímulos sonoros las ayudaban a conectarse con sus cuerpos. Pasaron de los estímulos sonoros de su cuerpo a los que hacía el roce de su ropa con su cuerpo y con el piso, hacia los sonidos que producían los cuerpos de sus compañeras y hacia los sonidos que había en el salón. Posteriormente comenzaron a llevar su atención hacia los estímulos que había en toda la casa, en la calle y en el espacio más lejano que pudieran escuchar.

Realizaron esta práctica con movimientos exploratorios y relajantes. Una vez que la práctica terminó, regresamos al círculo para hacer el cierre de la sesión. Para éste, se les solicitó que dijeran una palabra que representara la experiencia que habían tenido durante la sesión.

- Con una palabra, describan la experiencia que tuvieron en esta sesión.
- Liberador.
- Conocimiento.
- Contacto.
- Sonidos del ambiente.
- Autoconocimiento.
- Me gustó escuchar mi propio cuerpo.
- Liberación del músculo y del alma.
- Armonía.
- Aire que se vuelve sonido.

3.7 Séptima sesión. Órganos

Carta descriptiva

Tema: Órganos		
Fecha: Viernes, 24 de diciembre de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Objetivo: Las participantes identificarán la ubicación y las funciones básicas del estómago y el corazón.		
Actividades	Duración	Materiales
Meditación guiada	10 minutos	
Práctica somática	30 minutos	
Exploración de movimiento	10 minutos	
Plenaria sobre experiencias	15 minutos	

Número de participantes: 16

Descripción del desarrollo de la sesión:

La sesión comenzó con una meditación guiada que se centró en el ciclo respiratorio. Después de esto comenzamos con la práctica somática, que consistió en hacer un recorrido de los órganos a través del contacto. Los órganos que revisamos fueron corazón, estómago y cerebro. Una vez que las participantes reconocieron estos tres órganos, se realizó una exploración de movimiento a partir de las sensaciones que les detonó la práctica somática y finalmente se abrió espacio a las participaciones, que se transcriben a continuación:

- Mi estómago lo había escuchado a lo largo de mi vida, ¿no? Y pues ahora estamos muy seguros mi familia y yo por ese sentimiento, pero nunca había dejado que se liberara, ¿no? o que diera más que información. Para mí era nada más una caja de datos. ¿Estoy bien o estoy mal? Vamos a hacer algo al respecto. Y el vamos a hacer algo al respecto era mi cabeza. Entonces en este ejercicio me gustó mucho darle la confianza a mi sistema digestivo para que guiara también mi respiración y la tensión en mis músculos y todas esas cosas que mi intestino no hacía y me gustó mucho darle la confianza a mi panza de esto.
- A mí me gustó muchísimo porque siento que fue muy liberador pero también sentí como si me estuviera abrazando a mí misma. En el momento en que empezamos a decir que estábamos seguras sentí una conexión conmigo misma. Ni siquiera me dolía el estómago pero sí sentía irritada la boca del estómago y siento que fue algo como de conexión contigo mismo.
- Para mí no fue raro porque generalmente cuando estoy como estresada tengo un sabor amargo y justo terminando este ejercicio tengo este sabor amargo aquí en la boca. Tenía mucho que no lo sentía; yo solo creo que estoy estresada, más estresada que cuando empecé la sesión.
- El ejercicio del estómago ahorita que estuvimos en cuatro y que empezamos a mover los intestinos fue super raro o curioso porque igual que otra compañera lo comentó, se me empezó a mover el intestino y a hacer ruidos como si tuviera un feto. Y todavía después me empezó a rugir horrible o sea, pero no que me doliera sino que empezó a hacer un montón de ruido, entonces se me hizo bien cabrón que ni siquiera fueron movimientos como tan bruscos, pero poner mi atención ahí está bien loco.
- Yo me sentía como agotada y ahorita me siento como con más energía pero a la vez relajada.
- Sí sentí muy pesada la cabeza, como que siento que sí reconocí los pesos, hasta me ponía a pensar cómo cuánto pesa esto? Como que me estaba haciendo preguntas bien intensas de cuánto pesará mi caja torácica. Yo sentí que tenía mucha presión pero después empecé a moverme con gran facilidad.
- Quiero agradecer el día de hoy porque siento que mi cuerpo sí lo necesita. Me duelen los músculos y esto del corazón, de apapacharnos por un momento sentí que me sentía mejor. Muchas gracias por la oportunidad.
- Fue como wow, estando recostadas me parecieron super pesadas todas las partes de mi cuerpo y eso me hacía pensar en que diario el cuerpo hace un trabajo maravilloso que

muchas veces no percibimos. Así, como que pareciera muy ligero pero cuando eres consciente de lo que implica cada órgano, pues es una gran chamba que se echa. Y creo que las dos cosas más como reveladoras del ejercicio fue darme cuenta de qué estaba pensando y qué estaba ocupando espacio en mi mente. Y me di cuenta que eran un montón de cosas y que al final de cuentas era de que: pues si ya las resolviste por qué siguen ahí, ¿no? O había cosas que igual no se pueden resolver ahorita pero siguen ahí y sí soy muy ansiosa y lo de qué es lo que realmente te importa fue como ¡Pum! Hay un montón de cosas que le doy importancia en la cotidianidad que a lo mejor ni siquiera son las que me importan a mí como que no tienen sentido para mí.

- La verdad me he sentido muy cansada esta semana pero creo que es cansancio mental porque estoy muy ansiosa. Yo ya estaba tranquila, ya me había sentido más tranquila pero ya no. Otra vez la ansiedad y las emociones. Ehm. Pero me ayudó un poco a relajarme esta sesión. Sentí todo mi cuerpo adolorido. Traigo el cuerpo adolorido. Así como que me di cuenta de que me duele todo y que me siento cansada, no porque haya hecho muchas cosas sino porque traigo acá, ¿no? Vueltas y vueltas y vueltas a muchos pensamientos y pues nada más van y vienen los pensamientos y los dejo que fluyan y que vayan y que vengan porque entre más les pongo atención más me duele el cuerpo y pues no se me quita el dolor.

Al finalizar dimos las gracias y nos despedimos.

3.8 Octava sesión. Introducción a la expresión corporal

Carta descriptiva

Tema: Introducción a la expresión corporal		
Fecha: Viernes, 24 de enero de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Objetivo: Las participantes conocerán las nociones básicas de uso del espacio en la danza.		
Actividades	Duración	Materiales
Meditación activa	10 minutos	Tapetes Ropa de trabajo
Exploración de movimiento	10 minutos	Ropa de trabajo
Elaboración de coreografías	30 minutos	Bocina Música
Muestra de coreografías	10 minutos	Grabadora de sonidos

Número de participantes: 19

Descripción del desarrollo de la sesión.

Esta vez había más participantes esperando el taller que la sesión pasada. Estaban de buen humor. Comenzamos por hacer una meditación guiada con las notas mentales: escuchando, oliendo, sintiendo, saboreando y viendo. Una vez que terminamos la meditación guiada pasamos al tema del uso del espacio con diferentes cualidades de movimiento. Se explicaron los niveles alto, medio y bajo; los planos vertical, horizontal y sagital.

Después se solicitó a las participantes que formaran equipos, cada equipo debía realizar una coreografía siguiendo las consignas de utilizar diferentes niveles y planos. Se formaron 4 equipos, cada uno de los equipos creó su propia coreografía sin música y con lenguajes corporales distintos. Les ayudé con algunas sugerencias sobre mirarse entre ellas y sobre cómo utilizar el espacio del salón. Cada coreografía fue creada sin música.

Al final cada equipo presentó su trabajo al grupo con mucha concentración y fue un momento de silencio y profunda observación por parte de las demás. Quienes bailaban se concentraban y ponían mucha seriedad en su participación, mientras quienes veían abrían los ojos y sonreían. Para presentarlas se dividió el salón entre *público* y *escenario*. En el escenario estaría el equipo en turno presentando su coreografía con una canción reproducida al azar. Al final se hizo una plenaria para que contaran cómo se sintieron: sus comentarios fueron los siguientes:

- ¿Qué sintieron?
- Movimientos abstractos.
- De una cosa muy sencilla sale otra.
- Había expresión
- A mí me gustó el baile que hizo el equipo de Brina porque, como se miraban a los ojos, las sentía más conectadas.
- Sí es bonito cuando se miran porque verlo desde afuera es más interesante, como que hay una historia.
- A mí en general me gustó todo y todas, porque como dicen de un movimiento tan común, que hacemos casi diario pues aquí se ve completo porque nosotras le damos vida a ese movimiento; no es solo tomar agua, barrer, es darle vida a ese movimiento.
- De algo común sale algo artístico.
- Es muy bonito ver a todas.

Después les pregunté cómo había sido bailar y para sus otras compañeras.

- ¿Qué sienten de bailar para otras y de ver que ellas bailan para ustedes?
- Yo nunca le había bailado a nadie, la verdad.
- Lo hiciste muy bien.
- Yo creo que esto es la palabra íntimo, ¿no? O sea, el poder aceptarte y podérselo enseñar a alguien más.
- Sin tener pena.
- Y que esa persona lo haga también y darle como esa motivación de que esa persona pueda hacerlo también.

- Y como cada cosa era diferente pues, o sea, a huevo tenía que poner atención a cada uno de tus movimientos.
- Yo siento mucha alegría de poder expresarme.
(hay risas, muchas de ellas gritan)
- Exacto.
- Es una sensación placentera.
- Para mí fue como salir de aquí. Me relajé tanto que mi cuerpo entró en un estado de que se me olvidó por un momento que estoy aquí.

Otras de las preguntas fueron si había cambiado en algo su expresión corporal y cómo se sentían de ver a sus compañeras bailando.

- ¿Sienten que ha cambiado algo en su expresión corporal?
- Sí porque antes estaba como muy cerrada, como diciendo no, no quiero hacerlo porque me da pena, pero ya viendo que todas lo hacen pues se te quita la pena, voy a ser una de muchas haciendo lo mismo, y pues al final de cuentas es lenguaje corporal, entonces la manera en la que se expresa está muy chida, y también nos permitimos expresar muchas cosas.
- Pues se te quita la pena. O sea, agarras más confianza, ¿no? Hacia las demás o sea, bueno, de por sí estando aquí ya no te importa que te vean haciendo cualquier cosa.
(risas)
- Es que eso es lo padre, lo que tenemos aquí o lo que nos da la casa es que vivimos día a día con todas estas locas, o sea nos vemos en la comida, nos vemos en el desayuno y en la cena, en el baño.
- Yo creo que también ya tenemos confianza, porque o sea a mí me gusta bailar pero es muy distinto hacer los movimientos que hago aquí a ponerme a bailar una cumbia o un reggaeton allá afuera.. Es que el hacer esos movimientos y no saber si me está saliendo o no pero sé que son ustedes y que no me juzgan. Eso es lo bonito, que sé que no me juzgan y que me puedo dejar fluir y puedo equivocarme y se van a reír
(Las que se quedaron como observadoras desde afuera interrumpen mucho hablando en voz alta, las participantes les piden que guarden silencio)
- Porque normalmente lo que hacemos son puras secuencias y cuando estamos en este momento: te diviertes creando algo, te expresas y se ve bello y se ve bonito; a veces no creo que no estamos aquí, creo que estamos, no sé, en el teatro o así.

- Creo que sí es un momento muy para nosotras, porque aquí, como dice la compañera, aquí hay mucha rutina, y entonces esto es algo completamente diferente. Sí tenemos un ejercicio del dance pero pues es con música y ahí es la cumbia o el reggaeton y acá es completamente distinto entonces es un momento completamente diferente.
- Estuvo bien padre.
- Sí, si estuvo bien padre.

3.9 Novena sesión. El cuerpo de todas: la sororidad
Carta descriptiva

9. El cuerpo de todas: la sororidad		
Fecha: Viernes, 7 de febrero de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Objetivo: Las participantes identificarán las sensaciones y significados que tienen entorno a su corazón para elaborar una interpretación escénica.		
Actividades	Duración	Materiales
Lectura	10 minutos	Tapetes. Ropa de trabajo. Grabadora de sonidos.
Exploración de movimiento	30 minutos	
Construcción corporal de estatuas	10 minutos	
Cierre	10 minutos	

Número de participantes: 8

Descripción del desarrollo de la sesión

Una vez que entraron las participantes el grupo, se les solicitó que hicieran un círculo y se tomaran de las manos. Entraron relajadas y sonrientes. Se les indicó que íbamos a realizar la lectura de un poema y se mencionó que su autora es mexicana y feminista, de nombre Patricia

Karina Vergara. Se solicitó a las participantes que al escucharlo relacionaran su contenido con el trabajo que han realizado con sus cuerpos en el taller. El poema de Patricia Karina Vergara que se leyó es el siguiente:

Soy india.
Morena, chata de la cara,
en un país
obsesivamente racista.
Soy lesbiana,
en una nación
que compulsivamente me persigue.
Insisto,
en la libertad de decidir sobre mi cuerpo,
en territorio
de quienes realizan leyes
que buscan doblegarme.
No creo en su dios,
aun cuando habito un Estado
opresivamente católico.
Invoco a las diosas,
dentro de un patriarcado
que hace miles de años intenta ocultarlas.
Participo en la lucha laboral,
de un pueblo
ya comerciado y en las manos del patrón.
Conozco la importancia
de la labor contestataria,
cuando en mi patria
se encarcela a quien disiente.
Soy antiimperialista,
viviendo al lado de Bush.
Soy gorda,
en la cuna
de la tortura estética,
de la anorexia y de la bulimia.
He dado a luz,
en una era
que acabó con la esperanza,
ya hace tiempo.
Le apuesto a la lucha libertaria,
en el reino del televisor.
Soy pobre,
en un planeta
en donde comen migajas
tantos millones de pobres.

Soy feminista,
en una tierra hostil
a la palabra mujer.
Soy mujer.
En un tiempo
en que el feminicidio
nos ha vuelto desechables.
Por supuesto,
dicen que estoy loca,
extremadamente loca.
Que soy rara, que me he vuelto extraña.
Que no tengo lugar en el mundo.
Entonces, no me queda de otra:
Tengo que darle nombre al racismo,
que señalar el desprecio,
que elegir sobre mi vida,
que armarme antipatriarcal,
que inventar la fe para dársela a mi hija,
que rebelarme contra el patrón,
que escribir por la libertad a las presas políticas.
que denunciar al imperio,
que amar mi cuerpo,
que apagar el televisor,
que mostrar mis bolsillos,
que actuar contra la misoginia,
que buscar justicia para las mías,
que demandar castigo a los asesinos.
Es por todo ello,
que no tengo más remedio
que darles la mala noticia
a las buenas y tranquilas conciencias:
Estoy aquí.
Exigiendo a gritos,
la parte que me corresponde del mundo.
Y no voy a callarme la boca, ni a desaparecer.

Una vez que acaba el poema se escuchaban murmullos de las participantes. Una de las participantes prendió un cigarro y le indiqué que no se podrá fumar hasta terminar la sesión. Les pedí que hicieran comentarios sobre lo que les había pasado por el cuerpo y por la mente con el poema.

- Ah está bien padre

- ¿Cuáles son los insultos que más nos dicen a las mujeres?
- Puta, gorda, fea y pendeja
- El poema está bien bonito, ¿cómo se llama?
- Y es una gran alabanza que te digan india
- Yo quiero decir algo. Ay, está muy padre y te quiero agradecer por haber compartido, se me hace un poema muy sabio, casi podría jurar que se trata de la virgen María, pero no podría asegurar que la virgen María sea lesbiana. Yo soy igual que ella. Me identifico mucho. Al momento que dice soy anti-imperial, desgraciadamente aquí en estos grupos de Alcohólicos Anónimos, las personas que tienen la enfermedad de alcoholismo son personas que se sienten con alguna autoridad en su imperio del alcohol. Y yo soy emperatriz como la virgen María. Mi rey es dios, y el día de hoy es el que me tiene recuperada.
- Amen.

La actividad que se realizó en esta sesión consistía en aprender a trabajar con el peso corporal. Primero cada participante observaba a través de algunos ejercicios y consignas cuál era el peso de su cabeza, el de sus brazos y el de sus piernas, después, trabajando en parejas, aprendían a sostener el peso de sus compañeras y también a soltar el peso y apoyarse y confiar en ellas cuando les tocaba ser cargadas.

Por último, elaboraron estatuas humanas usando su conocimiento recientemente adquirido sobre peso y apoyo. Al final realizamos una exploración de movimiento pensando en cómo soltar el peso. Y confiar en que otra persona nos va a sostener es difícil, porque requiere confiar en la otra, en que podrá sostenernos, pero también en nosotras mismas, porque es confiar en que si nos dejan caer vamos a tener la capacidad de sostenernos a nosotras mismas. En esta exploración les comenté a las participantes que pidieran un deseo

para todas sus compañeras. Al cerrar la sesión 7 de ellas hablaron de lo que habían deseado para las demás:

- Hice un compromiso conmigo y para las demás. Les deseo armonía y paz, también tengo el compromiso conmigo es reconectarme con las partes que estaban rotas en mí. Quiero ayudar a las demás desde la acción.
- Yo me siento reflejada y apoyada por las demás. Les agradezco mucho. Nos deseo mucho amor y mucha paz para nosotras mismas. Yo creo que a medida de que estemos bien vamos a poder apapachar a los demás. Gracias.
- Para mí esta sesión fue bonita porque me llevó como a... sí como a conocerme a mí misma más que antes y también a comprometerme con cosas de mí. Como deseo, yo me fui por un chingo de cosas. Dije: “ya güey, deja de pensar en pequeño, ya” (*risas*). Puse primero abundancia, pero no abundancia de miedo, ni abundancia de culpa, ni madres. Abundancia de amor, empatía y preocuparme menos por mi aspecto.
- Sentí muchas cosas el ejercicio de hoy me ayudó muchísimo porque justo en la mañana y cuando me desperté pensé que tengo que perdonarme por las decisiones que tomé porque a veces fueron decisiones de amor. Como deseo que todas tengamos mucha comunicación con nosotras mismas.
- Los deseos que tengo son sobre reconocernos, tanto como para mí como para ustedes. Que sigamos teniendo un montón de revelaciones como las que tuvimos en esta sesión y que tengamos justicia.
- Creo que para mí fue muy sencillo desear porque deseé que encontremos un hogar ya sea un espacio físico o una persona.
- La sesión de hoy me gustó mucho, creo que me reconecté mucho por lo de soltar y de dejar ir y yo siento que sí traigo memorias dolorosas. Pero también está bien soltar y dejar

ir. Me gustó mucho y pues yo les deseo mucha fuerza y resistencia para que superen todo lo que tengan que superar.

Después de estos comentarios di por terminada la sesión y nos despedimos.

3.10 Décima sesión. Retratos

Carta descriptiva

10. Retratos		
Fecha: Viernes, 14 de febrero de 2019		Horario: 10:00 a 11:00 horas.
Objetivo: Las participantes trabajarán en equipos para maquillarse y pintar retratos sobre sus caras.		
Actividades	Duración	Materiales
Meditación activa	15 minutos	Tapetes. Ropa de trabajo. Maquillaje. Bocina. Música. Grabadora de sonidos.
Creación de maquillajes	30 minutos	
Cierre	15 minutos	

Número de participantes: 40

Descripción del desarrollo de la sesión

La consigna de esta sesión, que fue nuestra sesión de cierre, fue realizar una obra de arte sobre nuestras caras utilizando material que llevé a la Casa de Mujeres como maquillaje, diamantina y algunas estampas que simulaban diamantes. Al ver que había maquillaje y que las primeras 15 participantes que habían entrado estaban divertidas, gritando y riendo, otras habitantes de la casa se unieron y comenzaron a maquillarse también. La sesión transcurrió entre risas y las madrinas y coordinadoras les tomaron fotografías mientras todas se retocaban. Durante esta sesión le pedí a las participantes que tomaran una hoja y una pluma

y escribieran qué les había dejado el taller y cómo consideraban que podría mejorar. Los comentarios recogidos se transcriben a continuación:

- El taller me dejó pensando en cosas claves como, que somos un ecosistema, en las bacterias, en psicoanálisis intestinal, y en las neuronas que están en el intestino.
- Lo de los órganos, diversas maneras de moverse, ejercicios somáticos.
- Educación somática, la ameeeeeeeeeeé. Lo importante de re-conocer el cuerpo (me habría encantado tenerte de maestra cuando nos hablaban del cuerpo en la primaria), de tocarlo, de escucharlo (literalmente), del movimiento libre, dejarnos sentir y enfocar los sentidos.
- No tenía esa preocupación, pero me ayudó en términos de reconocer que mi cuerpo necesita moverse y ejercitarse más.
- Cada vez tengo más herramientas para amarme, tal cual soy.
- A confiar en lo que mi cuerpo es capaz de hacer más allá de la apariencia, algunos ejercicios me ayudaron a mejorar mi flexibilidad y eso me hizo sentir muy bien.
- ¡Sí! Me siento más tranquila ahora respetando y escuchando a mi cuerpo.
- Me ayudó a mover y a activar la energía corporal.
- Mi dolor de muñeca disminuyó mucho. Creo que el curso me ayudó en dos sentidos: ejercitar mi mano (físico) y reducir el temor a movilizarla (emocional).
- Sigo con dolores, pero parece que eso es algo con lo que debo seguir trabajando.
- Los ejercicios me ayudaron a aligerar el dolor que siento en el cuerpo.
- El adormecimiento en los pies al despertar desapareció en los primeros días pero hoy reapareció.
- Disminuyó el dolor en algunas zonas al identificarlo con los ejercicios de las pelotas y estiramientos.
- Creo que mis dolores corporales eran causados por estrés/tensión, sobre todo en la espalda.
- Aunque no pude participar en todas las sesiones, comencé a practicar los ejercicios y me siento bien.
- La verdad, no sé si asistí como a 5 sesiones.
- Dejar un pequeño manual para quienes no pudimos asistir a las sesiones.
- No tengo sugerencia, lo haces excelente.
- Todo bien.

IV. Educación somática, movimiento y autopercepción: una danza de la vulnerabilidad

Los caballeros sonrieron entre sí y entraron sin prisa. Al llegar junto al enanito, don Pedro se inclinó y lo golpeó suavemente en la mejilla con su guante bordado.

—Baila ya, petit montre —dijo—. La Infanta de España y de todas las Indias quiere que la diviertas.

Pero el enanito permaneció inmóvil.

—Habrá que hacer venir al verdugo — dijo enojado don Pedro.

—Mi bella Princesa, tu enanito no volverá a bailar. Y es lamentable, porque es tan feo, que con seguridad habría hecho sonreír al propio Rey.

—¿Y por qué no volverá a bailar? — preguntó la Infanta con aire decepcionado.

—Porque su corazón se ha roto — contestó el Chambelán.

Y la Infanta frunció el ceño, y sus finos labios se contrajeron en un delicioso gesto de fastidio.

—De ahora en adelante —exclamó echando a correr al jardín— los que vengan a jugar conmigo no deben tener corazón.

Fragmento de *El cumpleaños de la infanta*, de Oscar Wilde

Este capítulo se ha desarrollado en dos momentos. El primero consistió en identificar los datos específicos sobre los aportes de la educación somática que arrojó el trabajo de campo (las prácticas somáticas del taller y las posteriores entrevistas a las habitantes de la Casa de Mujeres de la Fundación Quinta Santa María). En un segundo momento, estos datos fueron analizados e interpretados desde las nociones de ética, vulnerabilidad y prácticas informadas en trauma.

4.1 Algunos hallazgos cuantitativos.

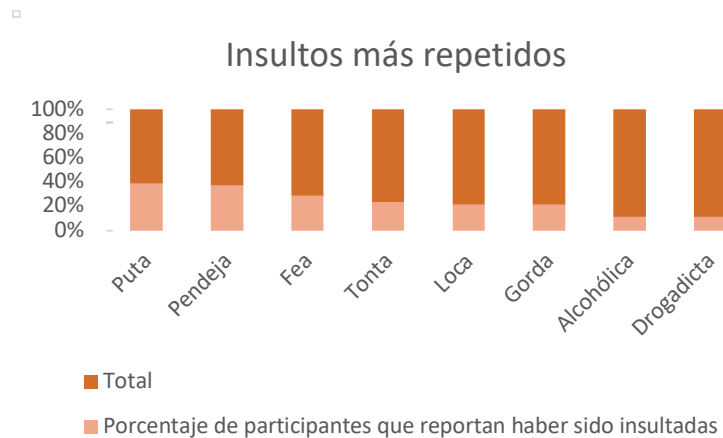
La asistencia de las participantes al taller fue variada. La sesión con mayor número de participantes fue la última. Esto puede ser porque durante esta última sesión las participantes estaban muy contentas maquillándose y gritando y las otras se acercaban a ver qué estaba pasando y se quedaban a maquillarse también.

Tabla 2. Gráfico sobre asistencia durante las sesiones del taller



De las 22 participantes de la quinta sesión, un 100% reportó haber sido insultada con adjetivos que tienen un sesgo de género. Se destaca que de todas las notas que pegaron en los mapas, hay insultos que se repiten hasta 14 veces, lo cual indica que al 63% de ellas se les ha insultado con la misma palabra en repetidas ocasiones.

Tabla 3. Insultos repetitivos



Se destaca también que, a pesar de que hay una gran cantidad de notas con insultos, la mayoría de ellos se repiten. Si comparamos la cantidad de insultos que han recibido en su vida con las otras papeletas, encontramos que a diferencia de las características con las que ellas se identifican, los insultos son repetitivos. Se trata de fórmulas hirientes e inmediatas, estereotipos que siempre están a la mano para hacer sentir mal a las mujeres y condicionar la agencia que tienen sobre sus cuerpos. La violencia que se dirige hacia la relación entre las mujeres y sus cuerpos es grave, porque deteriora la agencia de todo lo que somos en el mundo:

Este cuerpo que tenemos no solo es nuestra única manera de existir en el mundo, también es como un lienzo en el que la sociedad proyecta una serie de símbolos y conceptos, antes de que nosotros podamos decidir si nos gustan o no. Antes de que podamos reconocernos en un espejo, nuestro cuerpo ya carga con significados. Literalmente: cuando las mujeres están embarazadas y se enteran del sexo del feto, ahí comienzan los estereotipos. Para cuando tenemos edad para entender qué carajos es un estereotipo, ya los hemos interiorizado. (Ruiz Navarro, 2019, pág. 40)

Si dividimos en categorías los tipos de insultos reportados por las participantes, podríamos categorizarlos de la siguiente forma: a) los que están dirigidos a dañar la

autopercepción de su apariencia física, b) los que estigmatizan su conducta con base en su vida sexual o en una supuesta maldad, c) los que están dirigidos a hacerlas sentir inseguras con respecto a su inteligencia y d) los que patologizan sus emociones y su salud mental. Si lo pensamos desde la educación somática, todos estos insultos pueden tener secuelas en los cuerpos de las mujeres y en la autopercepción que cada una tiene de sí misma.

Por otra parte, se hace evidente que los insultos que han recibido durante toda su vida no tienen que ver con ellas mismas, con sus trayectorias de vida ni con actos específicos de transgresión hacia las otras personas, sino con los estereotipos en torno a los cuerpos leídos como femeninos y a todo lo que se exige socialmente de ellos. Si sumamos todos los insultos que las participantes expresaron haber recibido y los acomodamos de acuerdo a las categorías señaladas anteriormente, obtenemos la siguiente proporción:

Tabla 4. Categorías de insultos



En comparación con los insultos que se repiten una y otra vez sobre las papeletas, las características que ellas reportan sobre sí mismas tienen una diversidad amplia y dan cuenta de la complejidad de las identidades y de cómo interpreta cada una de ellas su inteligencia, su apariencia física, sus conductas, su salud mental y sus emociones.

Tabla 5. Comparación entre la cantidad de insultos y la cantidad de características que las participantes reconocen en sí mismas.

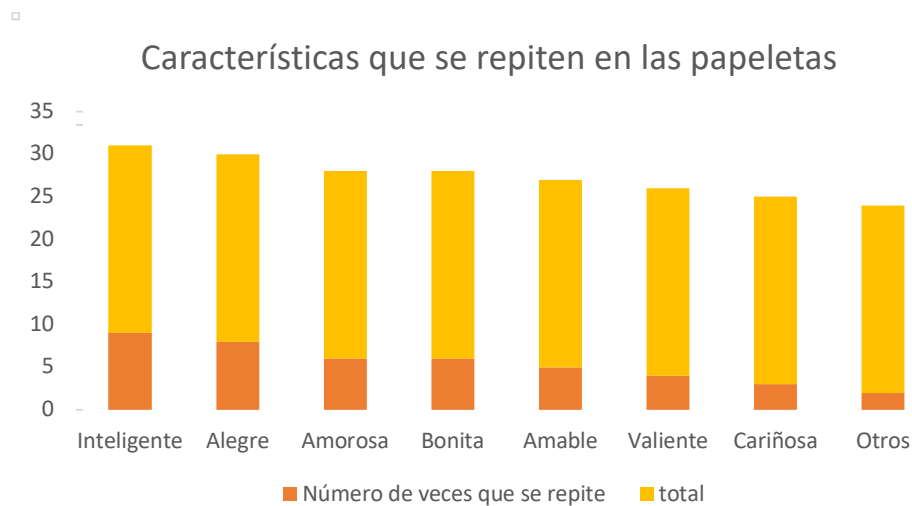


La diferencia entre la cantidad de insultos y la variedad de características con las que las participantes se identifican no es un número sin importancia. Se trata de un dato que da muestra de la complejidad que constituye la autopercepción de las mujeres cuando se atraviesa por una pregunta que pareciera fácil de responder: ¿soy como los demás creen que soy? Los espacios en los cuales las mujeres pueden hablar de su autopercepción sin sentirse juzgadas son necesarios para profundizar en una pedagogía que nos ayude a trabajar con cuerpos vivos, atravesados por historias, conscientes de sus heridas y de su capacidad de sanarlas.

El feminismo aspira a que cada mujer (cada persona) pueda decidir sobre su cuerpo y decidir cómo se quiere ver. Aspira a que podamos vivir por fuera de esas dicotomías de ser fea o bonita, masculina o femenina, y de escoger el punto en donde uno quiere

pararse en el mundo. Esto aplica también para los hombres (pues los rituales de la masculinidad son también opresores, aunque de otras maneras) y para quienes también se vale “ser femeninos”. Sin embargo, no es así de sencillo, no se trata solo de elegir y ya. Siempre tenemos que recordar que poder tomar decisiones sobre nuestra apariencia es un privilegio. Y debemos recordar también que ninguna decisión se toma en el vacío. (Ruiz Navarro, 2019, pág. 65)

Tabla 6. Características que las participantes expresan sobre sí misma que se repiten en las papeletas.



4.2 La autopercepción de las habitantes de la Casa de Mujeres de la Fundación Quinta Santa María después del taller de educación somática.

El hallazgo más importante de este proceso de investigación fue la posibilidad de hablar de autopercepción como un elemento de la educación somática. Aunque esto parece obvio ahora, en un primer momento la idea del trabajo de campo no se planteó en torno a la autopercepción, sino al autocuidado. Fue leyendo el capítulo sobre autocuidado del libro *Las mujeres que luchan se encuentran*, de Catalina Ruiz Navarro, que algo me hizo sentir más orientada hacia la idea de autopercepción que hacia la noción de autocuidado.

La idea de autopercepción había estado presente no sólo en mi trabajo de campo en la Fundación Quinta Santa María, sino en todos los procesos de educación somática que he realizado con mujeres. Pareciera que nuestro cuerpo, nuestro único vínculo con el mundo y nuestra principal herramienta para existir, nos ha sido arrebatado de tal manera que volver a sentir la piel o los huesos, es un evento coyuntural en muchas de las participantes. A continuación citaré algunas de las respuestas que las participantes dieron en la entrevista semiestructurada para ilustrar el papel de la autopercepción en el taller realizado:

- **¿Cómo describirías tu relación con tu cuerpo y tus emociones después del taller?**
- Me asusta menos (...) o más bien ya no me asusta sentir emociones como tristeza o enojo o felicidad o euforia, excitación. Eso ya no me asusta. Me asustaba antes porque, por ejemplo, cuando estaba yo muy enojada, o más bien cuando estoy enojada, mi cuerpo se calienta. Yo no lo percibía. Sólo estaba enojada y yo no sabía ni qué onda. Y ahora sé que cuando tengo esta sensación de enojo mi cuerpo se calienta y está bien. No va a pasar nada. O cuando (...) cuando siento excitación por ejemplo, ahora la emoción de excitación se junta con la sensación corporal, eso no me pasaba a mí, mi excitación siempre estaba en la cabeza. O el sentimiento de amor hacia mis hijos, ahora me gusta mucho percibir qué es lo que pasa con mi cuerpo cuando siento que los adoro. Cuando los veo y digo ¡Ay, qué bonito! Mi cuerpo reacciona diferente y me gusta percibir eso, eso yo no lo sentía. Eso que siento con mis hijos está en esta área de mi pecho (se toca el

esternón). En esta área está el amor. Y luego, por ejemplo, antes cuando estaba yo activa, ¿no? que tenía algo que hacer, algún trámite o algo, la sensación corporal era aquí en el pecho, yo sentía una presión en el pecho. A partir de los ejercicios empecé a redirigir eso y ahora sé que no estoy en peligro y que mi cuerpo necesita descansar de años de persecución.

- **¿Qué aprendiste de tu cuerpo?**
- Aprendí que mi cuerpo es tan sabio que puede avisarme de mil maneras cuando necesito algo y si aprendo a escuchar mi cuerpo puedo identificar algún malestar porque mis emociones mueven mi cuerpo.
- Pues que es muy interesante saber en donde esta cada huesito de nuestro cuerpo por que hasta el mas chiquito es importante; y poder expresarme por medio del baile fue muy desestresante. Ahora le doy más importancia hasta al mínimo detalle de mi cuerpo y me siento más bonita.
- Pues sí sabía que existían algunas partes de mi cuerpo, pero no exacto cómo se llamaban (...) como los isquiones por ejemplo.
- Sí, (...) aprendí que si hay una música tranquila de fondo y en una posición específica, es mucho más fácil percibir mi cuerpo, como concentrarme en mi cuerpo.
- Pues... por ejemplo, en mi caso particular yo no sabía nada de mi cuerpo. La conexión entre lo que necesitaba mi cuerpo y lo que yo sabía estaba bloqueada, entonces (...) cuando estaba en la sesión estaba tan concentrada en mi cuerpo que de repente percibía “tengo sed” o “tengo que hacer pipí”. O cosas así que normalmente yo nunca percibía. Yo nunca tenía sed, nunca tenía hambre, nunca tenía saciedad, ¿no? O sea, podía comer y comer y comer. Y a las primeras veces. durante los ejercicios empezaba yo a percibir estas cosas. Empezaba a percibir también dolores en mi cuerpo y así, cosas que yo normalmente no (...). Empecé a escuchar el latido de mi corazón. Eso me asustó porque yo nunca había escuchado el latido de mi corazón. Y posteriormente conforme pasaron los días y las semanas, eso se volvió más cotidiano. Es decir estaba yo, no sé, limpiando la casa y entonces de repente percibía que tenía sed y la percepción de tener sed me agarraba por sorpresa, y yo decía ¿qué está pasando? ¿qué siento? ¿qué es esto? ¡Oh!

creo que tengo sed y entonces ya iba a tomar agua. Era muy nuevo, yo no me acordaba de cómo se sentía eso.

- Creo me sirvió mucho para explorar mi cuerpo y saber que necesito entenderlo y amarme más. La verdad tuve una conexión conmigo misma muy padre y me gusto poderme soltar y sentirme libre por un momento.
- Pues que puedo quitarme la pena y convivir con más personas, ser libre, y ser yo misma enfrente de quien sea.

Como se observa en las transcripciones anteriores, las participantes expresan nociones en torno a su autopercepción que resultan gratificantes en tanto que hablan de herramientas para reconocerse y cuidarse. Sin embargo, este tipo de trabajo, que parecía no poder llevarse a cabo en las condiciones que se realizó da pie a la reflexión acerca de cuántas mujeres encuentran inaccesibles este tipo de espacios. Mientras no existan lugares donde se pueda hablar con respeto sobre estos temas, los pocos espacios que sí lo hacen seguirán siendo un privilegio para las mujeres que puedan pagarlo y que tengan tiempo para asistir.

Es inconcebible que el conocimiento sobre nuestro propio cuerpo, sobre nuestro peso y sobre nuestras posibilidades de movimiento sea un privilegio, sin embargo, nos hace sentido cuando nos reconocemos en las palabras de las participantes entrevistadas. Muchas personas no conocemos el rango de movimiento de nuestro cuerpo, o no bailamos porque nos han dicho que no podemos, o que no sabemos hacerlo. Pareciera que la danza, el autoconocimiento y la expresión corporales requieren de una serie de capitales económicos y culturales y un cuerpo que corresponda a una estética blanquizada y europea. Es necesario subvertir la idea de que no cualquiera puede bailar. Es necesario convencernos de que las ideas colonialistas que atraviesan el acceso a la formación dancística son pertinentes en el siglo XXI. El ballet se inventó para la realeza, es cierto, y la educación somática es inaccesible económicamente para la mayoría de la población mexicana, pero el marco

normativo -recordando a Mélich- que se pone en duda cuando interviene la situación ética de la enseñanza dancística, es que esta ética, más allá de las respuestas acerca del respeto y los modales que deben tener las personas que conviven dentro de una comunidad escolar, nos podría trazar una serie de preguntas acerca de cómo estamos percibiendo el derecho de cada persona a relacionarse con su cuerpo, y cuáles son las emociones que desencadena cada una de las frases que utilizamos para referirnos a los otros cuerpos, y que pueden estar evocando un trauma, o peor aún, generándolo.

- **¿Qué dirías tú acerca de que haya tan poco espacios como éste para nosotras?**
- Pues, en lo personal, en mi experiencia, la cosa es que hay miles de peros, y miles de cosas de por qué no funcionan y por qué no hay suficientes herramientas. Uno es el machismo (...) está cabrón. O sea porque eres mujer y entonces dices mentiras. Y eres una chismosa, o una puta, o ambas. No importa la edad que tengas, siempre vas a ser una mentirosa, o una puta, o ambas. Este (...) la otra es la ignorancia y la otra es esta actitud que no sé qué palabra ponerle, pero es como entre superioridad y sentirse muy *cool*. Y entonces la gente ataca las cosas por sentirse chidos y *cooles*, por ejemplo, la terapia psicológica. Ahorita ya está más entendida, pero hace veinte años todavía era “no mames vas al loquero”, ¿no? Lo mismo, por ejemplo, la gente que va al yoga y la catalogan como estas personas de clase alta, mamones, vegetarianos, súper *fitness* que cuentan las calorías y no mames claro que no, ¿verdad? Pero así, y entonces qué pasa, pues que hay un montón de gente, sobre todo las víctimas que no saben bien pa’ donde correr a refugiarse o a auxiliarse o a sanarse, y entonces se topan con un espacio como alternativo y entonces llega este prejuicio de “no, los espacios alternativos son para gente loca, o para gente hippie”. Entonces creo que primero romper con esta cosa del machismo, empoderarte y todo esto como social, luego pensar que tienes que trabajar y tienes que estar contenida, alguien te tiene que estar conteniendo para sacar tus traumas porque si los intentas sacar sola, te vas a la mierda. Y luego pensar que tienes otras opciones, no nada más chochos y psicólogos. O sea hay otras opciones para sanarte que pueden ser en conjunto o individuales (...) creo que es como un todo de por qué no hay más espacios como éste y además que pues yo creo que si no toda la gente puede trabajar con otras personas y sus

cuerpos. Si yo creo que no cualquiera puede trabajar con estas cosas y no puede ser tan sutil como tú.

- Creo que si hubiera más espacios como éste habría menos depresión, menos ansiedad y más empoderamiento. La cosa de sentirte dueña de tu cuerpo es una sensación estúpidamente hermosa que es lo primero que pasa cuando tienes una situación como la mía. Te cierras a tu cuerpo porque lo que menos quieres es sentir. Y el sentirte y el saberte que estás aquí en el mundo, y que existe tu cuerpo en el mundo, es super chingon, es empoderador, liberador: te sientes más fuerte. A partir de esto, mi psicóloga me dijo que no voy a necesitar chochos en mucho tiempo, que me olvide de mis antidepresivos.
- Creo que fue fundamental para mí el entender que lo que yo estaba pasando con mi cuerpo era solamente una desconexión, y que había que reprogramarme para sentir mi cuerpo y también entender por qué había pasado esto.
- **¿Qué tendría que tener un espacio para que fuera un lugar seguro para ti?**
- Tendría que ser un lugar donde se respeten los cuerpos, las diferentes corporalidades, un lugar donde las personas sean honestas pero empáticas, que no agredan para que pueda haber confianza. Y que además sea inclusivo con las personas. O sea pero por ejemplo había veces que en las sesiones que tuvimos, una de mis compañeras tenía mucho dolor en la espalda, y constantemente te decía “es que me duele la espalda” y ella estaba como enojada siempre, todo el tiempo. Y nadie la juzgamos porque pues así es, como medio enojona, pero pues todas estábamos como si nada. Pero después ella solita dijo “gracias por aguantar mis berrinches”. Y o sea es ese tipo de inclusión o sea no nada más de raza o social o de género sino también inclusión de decir hay una señora que *bitchea* un chingo y eso está bien.
- Creo que sí, en algún momento me sentí vulnerable, pero me ayudaste mucho y pude fluir. Me sentí segura (...) fue seguro porque estaba cómoda

El abuso y las experiencias traumáticas constituyen en ocasiones un obstáculo para que las y los estudiantes realicen del mismo modo los ejercicios somáticos y físicos debido a que en el trabajo corporal no sólo participan los músculos sino que también influyen las emociones. Durante las entrevistas realizadas a las participantes del taller encontramos hallazgos acerca de cómo algunas prácticas de educación somática desencadenan recuerdos y reacciones emocionales:

-¿En algún momento experimentaste algún tipo de recuerdo o vino a tu mente alguna sensación o imagen de momentos traumáticos durante las prácticas somáticas que realizamos?

-Sí. En algún momento... eh. Yo me distraigo mucho en las meditaciones y así, ¿no? Entonces cuando dura mucho tiempo la cosa del silencio, la música y así, me voy. Me distraigo cañón. Entonces estábamos moviéndonos como al ritmo de la música, ¿no? Moviendo la parte del cuerpo que quisiéramos y así y entonces en un momento dado pues yo estaba como, no sé, no me acuerdo, moviendo el pie o algo así, y entonces me distraje y abrí los ojos y me di cuenta de que... todas estaban bailando, estaban súper entradas en la música y todas estaban dando unas danzas increíbles. Entonces yo dije, o sea, ese es el trabajo, ¿no? Hay que mover todo el cuerpo. Y entonces me empecé a obligar a mover todo el cuerpo porque pues era lo que se tenía que hacer y me acordé cuando mi abusador me pedía que bailara para él. Entonces yo bailaba al ritmo de la música que me gustaba, pero bailaba obligada. Entonces me acordé de eso y paré, ¿no? Ya no escuché ni la música ni vi nada de lo que estaban haciendo. Y entonces empecé a tratar de trabajar, o sea porque sentí esa sensación fea. Y entonces me acosté y empecé yo como a respirar y a concentrarme en mis huesos y en mis músculos y ya no seguí el ejercicio. Entonces, este, sí, sí me pasó alguna vez y definitivamente esas cosas no las puedes evitar, porque a todos nos han pasado cualquier cantidad de cosas, ¿no? Pero sí, sí me pasó que se detonó porque también yo no había pensado en esto en millones de años y cuando he hecho *strip tease* para mis parejas yo nunca me he sentido así, pero en este momento yo sola me obligué a hacerlo y entonces sentí esta misma sensación fea que sentí cuando estaba yo niña.

Es necesario considerar que no todas las personas realizarán los ejercicios del mismo modo ni con la misma disposición, y que cada estudiante tiene una historia que desconocemos y que puede ser un elemento subyacente dentro de cada práctica somática y dentro de la relación general que se construye en el grupo:

Childhood trauma, particularly in the form of interpersonal victimization like sexual and physical abuse, has been found to be associated with a host of difficulties ranging from emotional and psychological reactions such as depression, low self-esteem, and suicidal ideation; physical problems like chronic pain; psychiatric problems such as anxiety/panic, borderline, post-traumatic stress, and dissociative identity disorders; and behavioral problems including substance abuse, eating disorders, domestic violence, and self-injury. (Knight, 2015)

Una práctica informada en trauma no implica asumir que todas las personas que entran a nuestras clases son sobrevivientes de abuso o de experiencias traumáticas, tampoco significa que todo el proceso educativo debe centrarse en indagar y sanar el trauma de cada estudiante. De lo que se tratan las prácticas informadas en trauma es de entender que en cada grupo puede haber una o varias personas sobrevivientes de violencia o de alguna experiencia traumática:

Trauma informed practice doesn't mean that the practitioner assumes the client is a survivor. It also doesn't mean that the focus of the intervention will be on the past trauma. Rather, the practitioner is sensitive to this possibility and to the ways in which the client's current problems can be understood in the context of past victimization. The worker also recognizes the potential implications that being a survivor have for the client's willingness and ability to enter into a working alliance. (Knight, 2015, pág. 26)

En contraste con las intervenciones centradas en el trauma, en las que el trauma subyacente es el foco de atención principal, una práctica educativa informada en trauma se propone como una vía para que las personas que acuden a éstas puedan desarrollar eventualmente su capacidad de gestionar su estrés y sus reacciones emocionales.

No se ignora la experiencia traumática del sujeto porque se considera que existe la posibilidad de que cada estudiante tenga un pasado de violencia o bien, que sea sobreviviente de alguna experiencia traumática, pero sí se evitan las actitudes y comentarios que puedan desencadenar reacciones dolorosas o emocionalmente complicadas a la vez que no se intenta guiar a las y los estudiantes a un proceso catártico o de inmersión en las experiencias traumáticas para “trabajar” una emoción o bien para ponerla en ensayos o escenas (como se ha denunciado en ocasiones por parte de estudiantes de teatro en México). Según Gold (2001, pág. 60), una práctica informada en trauma no fomenta la inmersión intensiva y detallada en material traumático en sí mismo porque esta táctica es desestabilizadora y contraproducente.

El trabajo de campo realizado con las habitantes de la Fundación Quinta Santa María se pensó desde el principio como una práctica informada en trauma. Esto no significó que dentro de las cartas descriptivas se considerarían momentos para hablar de trauma o de la experiencia traumática que cada participante pudiese tener, sino más bien que el taller funcionara como un lugar seguro para las participantes, donde no se juzgara lo que ellas decidían compartir y donde existiera un marco de respeto entre todas las participantes al momento de compartir movimientos y experiencias.

Mientras se avanzaba el trabajo de campo, se hacía notorio que la perspectiva de información en trauma no era solamente una necesidad del trabajo que se estaba realizando

con las participantes, sino que también era benéfico para ellas, pues podían hablar de sus experiencias con la seguridad de que se encontraban en un espacio seguro, pero también podían moverse y encontrar en la actividad física los elementos que les permitieran expresar, conocer y reformular estas experiencias. Esto lo podemos observar en el testimonio anterior en el cual la participante logró identificar lo que le estaba sucediendo y utilizar los elementos de las prácticas somáticas anteriores para llevar su atención a sus huesos y a sus músculos, detener el ejercicio y con ello observar activamente los pensamientos y las emociones que se habían detonado.

Se destaca que en una situación como la que se ha descrito, se demuestra que quien dirige la práctica somática no puede realizar evaluaciones acerca de si las participantes se mueven bien o mal, si participan poco o si detienen el ejercicio, pues las participantes necesitan saber que sus decisiones importan en este tipo de trabajo para recuperar la agencia sobre sus cuerpos y sobre las decisiones que toman en torno a ellos. La relación profesional de quienes enseñan educación somática con las personas participantes también contiene una posibilidad de brindarle a estas personas una serie de herramientas que puedan utilizar en la recuperación de ciertas experiencias. Esta meta requiere que las prácticas estén informadas en trauma para reconocer que la alianza entre quien guía y quien practica puede transformar las creencias que se han construido durante años a través de la violencia, los insultos y los prejuicios: Trauma-informed practice recognizes that the working alliance can provide a corrective emotional experience for survivors. The relationship can challenge distortions in thinking about self and others, and it can be a means through which self-capacities can be developed. (Knight, 2015, pág. 26).

4.3 Hacia una ética de la educación somática.

En 2013 tuve mi primer trabajo con grupos de mujeres en Equipos Feministas, una asociación civil que realizaba procesos de educación popular con perspectiva de género en el Estado de Guerrero. Gracias a esta experiencia pude observar la desarticulación que hay a veces entre los discursos de derechos humanos de las mujeres con los propios cuerpos que sobreviven a la violencia machista. Describir con detalle nuestros derechos es necesario, pero saber cómo huir de la violencia, saber cómo confrontarla para sobrevivir a ella y saber cómo sanar después de que la hemos confrontado también es necesario.

Para todas estas acciones es necesario reconocer la dimensión somática de las corporalidades como una parte importante de la educación. Fue por esta necesidad de trabajar, con y para cuerpos vivos, que después de estudiar Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, decidí profesionalizarme en la danza contemporánea, que había sido mi mayor contacto con el cuerpo durante toda mi vida. Después de haber estudiado cursos y talleres de danza en los que me entrenaba pero no había una seriación curricular, entré a la Escuela de Iniciación Artística Número 2 y al Centro de Investigación Coreográfica, ambas escuelas pertenecientes al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL).

Durante mis años de formación escénica, encontré en la danza un universo conceptual con información importante sobre el cuerpo humano y la educación somática que, sin embargo, siempre estuvo atravesada por una violencia escolar que percibí no solamente como una serie de actitudes normalizadas, sino también como ejercicios de poder institucionalizados dentro de la educación dancística. Yo comencé a estudiar danza una vez que ya era pedagoga y feminista, así que quitarme los lentes que me dejó mi formación fue

imposible y tuve problemas al señalar los discursos discriminatorios que habitan el Centro de Investigación Coreográfica (CICO) del INBAL, donde como estudiante, vi cómo se ejercían humillaciones hacia mí y hacia otras personas. En ese momento me preocupaba que al hablar sobre estas violencias en las clases, tanto estudiantes como docentes las consideraban muestras de amor. Constantemente se hablaba de que la escuela era una familia o una comunidad, y que las formas de relacionarse partían de esta ficción de familiaridad que situaba la intimidad de la escuela como una suerte de pacto de silencio.

Estas conductas de violencia psicológica y emocional, sin embargo, se agudizaban hasta el punto en el que algún estudiante era expulsado mediante violencias pasivas que se daban de forma sutil por parte de la toda la comunidad. Un semestre observé cómo se hacían muestras de desprecio hacia un compañero que había reaccionado de forma violenta al ser cuestionado con humillaciones por su desempeño creativo y por su técnica dancística, otro semestre supe de una compañera que dejó de ir porque tenía un uso problemático de sustancias psicoactivas y fue agredida sutilmente en clase por los compañeros de su salón. El siguiente semestre, fue a mí a quien expulsaron.

Durante los 3 años que estuve en esta escuela, la danza se me convirtió en una recompensa por soportar una administración violenta y una serie de comentarios y procesos humillantes. Mi carrera como coreógrafa fue una batalla perdida en esta escuela donde no sólo se puso en riesgo mi salud emocional, sino también la confianza que tenía en mí misma como artista escénica, como activista y como pedagoga.

En uno de los momentos más problemáticos de mi estancia como estudiante de este Centro, recibí amenazas por parte de un compañero de clases que insistió en que nadie quería escucharme, ni verme en la escuela porque yo era feminista. Mi compañero de clases

amenazaba con golpearme y me agredía porque hice comentarios críticos sobre la dirección escolar.

Una vez que llevé el asunto con el director de la escuela, viví un episodio de violencia institucional. Los directivos me acusaron de ser conflictiva, y poco a poco comenzaron a hablar con la comunidad de la escuela acerca de mi conducta, que calificaron como incongruente en repetidas ocasiones y de forma pública. Entre las prácticas más graves que ocurrieron, el director realizó juntas con toda la comunidad escolar en las que yo no estuve y habló de mi comportamiento y de mi falta de “congruencia” por haber hecho pública mi denuncia hacia el compañero que me agredió. También hizo publicaciones en las redes sociales de la escuela refiriéndose, de nuevo, a mi falta de congruencia y a que debía “honrarse” la intimidad del espacio privado que representaba nuestra escuela (esto no solo es un error considerando que la escuela es un espacio público y que aún en los espacios privados las mujeres tenemos derecho a que se respete nuestra integridad, sino que también es una forma grave de revictimización).

El resultado de estas omisiones y acciones administrativas fue una serie de agresiones cotidianas en mi contra: mis compañeras dejaron de hablarme para no ser relacionadas con *la feminista* de la escuela y algunos compañeros varones comenzaron a hostigarme en clases y a agredirme físicamente para después preguntarme si a ellos también los iba a denunciar. Deserté de esta escuela (un semestre antes de graduarme) con trastorno por estrés postraumático y un cuadro de depresión mayor.

Mi agresor recibió su diploma un semestre después en el Palacio de Bellas Artes, convencido de que había realizado un acto heroico al agredirme, y apoyado por la institución que lo encubrió y que me quitó a mí la posibilidad de graduarme por haber denunciado los procesos de violencia escolar de género que se daban en una escuela que yo también

consideraba mía. Un agresor graduado y apoyado por los directivos ahora será coreógrafo y profesor, tendrá a su cargo la integridad de otras bailarinas y reproducirá las formas violentas de la enseñanza dancística como algo que es necesario y correcto para perpetuar el campo en el que se profesionalizó.

Hago explícita esta experiencia como parte del lugar que ocupó como artista escénica y como pedagoga porque sin estas experiencias difícilmente habría podido problematizar la educación somática como lo hice con las habitantes de la Casa de Mujeres de la Fundación Quinta Santa María. El mismo semestre que dejé la escuela de danza fui aceptada en el programa de la Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y, siendo de nueva cuenta estudiante de la casa de estudios que me formó como pedagoga, pude acceder a una serie de procesos que me acompañaron en mi recuperación de la violencia que viví en el CICO. Entre ellos encuentro necesario mencionar el acompañamiento paciente de mi tutor, el Doctor Armando Alcántara Santuario, que siempre escuchó con atención y cuidado la propuesta de trabajar en el tema de la educación somática con grupos de mujeres, y que me ayudó a entender y asimilar los momentos que requiere todo proceso de investigación.

También tuve acceso a un proceso de acompañamiento psiquiátrico otorgado a las y los estudiantes de la Universidad en el cual fui atendida por la Doctora Beatriz Arachavaleta en el área de psiquiatría de la Facultad de Medicina. Este proceso lo llevé a cabo simultáneamente con el acompañamiento psicológico otorgado por mi terapeuta, la psicóloga Erika Urueta de La Casa Mandarina A.C. (asociación donde la fundadora, Mora Fernández, realizó mi acompañamiento y defensa cuando denuncié la violencia escolar que viví en el CICO).

Uno de los procesos que considero más importantes en mi recuperación y que son una parte fundamental de esta investigación, fueron las clases que tomé como parte del programa de la maestría. Durante estos dos años pude analizar los problemas educativos que más me interesan acompañada de profesoras que me recordaron por qué la pedagogía ha sido siempre mi lugar seguro y mi posibilidad de construir una potencia liberadora desde la vulnerabilidad. El tesoro de haber sido alumna de las Doctoras Blanca Estela Zardel Jacobo, Teresita Durán Ramos, Laura Echavarría Canto, Mariflor Aguilar Rivero, Ana Buquet Corleto y Elisa Saad Dayan, me dio la posibilidad de construir un problema de investigación situado en la postura del cuestionamiento constante y de la necesidad profunda de buscar entre los laberintos de la teoría, los conceptos necesarios para decir desde la investigación pedagógica lo que en algún momento sólo podía expresar bailando.

Parto de la experiencia de mi propia trayectoria educativa rota y decepcionante como una necesidad de situar el conocimiento que se construyó en esta investigación: **ningún proceso educativo, por muy meditativo, sanador o artístico que pretenda ser, está desvinculado de las estructuras de poder y privilegios en las cuales se desarrolla.**

Finalmente, como parte del proceso de reflexión en torno a las prácticas somáticas que también se urden con mi recuperación y el conocimiento situado de esta investigación, encuentro fundamental mi experiencia como creadora de un laboratorio somático llamado *Laboratorio de Danzas Íntimas* en el cual trabajé con grupos de mujeres en diversos espacios desde 2016, incluido el de las habitantes de la FQSM, y como directora de *Ballet After Dark México*, que es un programa de educación dancística informado en trauma y creado por la bailarina Tyde-Courtney Edwards dirigido a sobrevivientes de violencia sexual, abuso sexual infantil y violencia doméstica, pues durante mi capacitación como directora de este proyecto

en México, entendí que la falta de prácticas informadas en trauma agudizan las situaciones de violencia de género como la que describí anteriormente.

Considero necesario hablar de una postura como pedagoga feminista y como artista escénica para mencionar que todo proceso de educación somática tiene que ser atravesado por la ética docente y llevarse a cabo como una práctica informada en trauma porque, de no ser así, es inevitable que se reproduzcan las violencias estructurales, como me sucedió a mí en el CICO. El conocimiento en torno al trauma tendría que interpelar a la fracasada idea de que las artes escénicas requieren de la violencia para ser enseñadas. Si nuestros maestros y maestras aprendieron a bailar y actuar maravillosamente a través de los golpes, el acoso sexual y las humillaciones, eso no significa que el destino de todas las personas que quieran acercarse al conocimiento en torno al cuerpo, debe ser el mismo.

Dice Joan Carles Mélich que no hay ética porque sepamos lo que debemos hacer, sino precisamente porque no lo sabemos: “No es posible responder por adelantado a una situación ética. Por eso, si hay ética, si la ética tiene sentido, es porque frente a una situación nos quedamos perplejos y nos damos cuenta de que las normas, el marco normativo en el que hemos sido educados, y/o en el sistema que habitamos -nuestra gramática- fracasa radicalmente.” (Mélich, 2010, pág. 89)

Hablar de una ética de la educación somática implica reconocer que no tenemos idea de cómo trabajar éticamente con los somas porque el marco normativo de la educación considera que la salud mental y las emociones están desvinculadas del cuerpo. Además, al ser la educación somática un campo incipiente que está buscando constituirse como disciplina, es común que se inscriba en algunos casos como una materia dentro de ciertos centros escolares de formación dancística o escénica. Las prácticas de educación somática se ven entonces atravesadas por las normas de la institución en las que se practican, y donde las

plantas docentes no siempre dimensionan que el trabajo somático puede desencadenar emociones que requieren procesos de contención y la creación de espacios seguros para las y los estudiantes y docentes.

Considerando lo anterior, construir un planteamiento ético sobre la educación somática exige reconocer la problemática cultura de la disciplina corporal militarizada de las escuelas de artes escénicas, donde se normalizan las violencias físicas, sexuales y psicológicas. No sólo porque en ellas se perpetúan estas violencias, sino porque cuando se sale de las instituciones de formación escénica para trabajar con grupos que no se dedican a la danza o al teatro, como es el caso de esta investigación, se corre el riesgo de trasladar estas violencias a grupos de personas que podrían estar lidiando con cuadros de estrés postraumático, ansiedad, depresión y uso problemático de sustancias.

Si se practica o se aprende la educación somática en un contexto educativo de artes escénicas en el que desfilan las humillaciones, las agresiones sexuales, los comentarios gordofóbicos, el racismo y el clasismo como filtros normalizados de ingreso y permanencia, el acoso sexual sistemático y la violencia misógina, es una consecuencia lógica que se articulen algunas de las sensaciones abrumadoras que puede generar el trabajo somático con las emociones desencadenadas, los recuerdos que pueda tener cada estudiante y el malestar que genera el entorno de la propia violencia escolar.

Por otro lado, si la enseñanza de estos contenidos no está informada en trauma, las y los estudiantes reproducirán estos comportamientos durante su vida profesional, trabajen con profesionales escénicos o no. Es por eso que las prácticas de educación somática, sea cual sea el entorno en el que se realicen, deben procurar funcionar como espacios seguros en los que no sólo se eviten las lesiones en los cuerpos, sino también las lesiones emocionales.

Podría decirse que, somáticamente, esta postura ética nos invita a aprender de las células. Del mismo modo que las células trabajan en conjunto y priorizan su colectividad, la educación somática tiene que encaminarse a construir tejidos sociales en los que el cuidado colectivo sea más importante que la “sanación” individual. El fin de una ética somática no sería entonces el comercio de una iluminación de tipo *new age* que apueste por el consumo individualista de conciencia y espiritualidad, sino una construcción profundamente pedagógica de espacios seguros, donde todas las personas podamos bailar y contribuir a comprender nuestros organismos, dentro de un marco de cuidado radical de la vulnerabilidad. Bailar desde las entrañas con la seguridad de que nadie nos romperá el corazón por intentarlo.

Para construir este tipo de espacios, es importante que las y los docentes de educación somática dimensionen que algunas de las personas que acuden como estudiantes a sus cursos pueden tener historias de abuso (recientes o de la infancia), de modo que hacer comentarios hirientes o juzgar los rasgos de personalidad de los estudiantes con base en observaciones superficiales acerca de sus cuerpos, posturas o dificultades, puede desencadenar situaciones emocionalmente complicadas personal y grupalmente.

Conclusiones

Elaborar esta tesis ha sido un proceso complejo, cuyas dimensiones emocionales y creativas han estado presentes en todos los aprendizajes, análisis y observaciones que aquí se vierten. En un primer momento, la revisión del conocimiento producido en torno a la educación somática fue una guía acerca de cómo otros autores han descrito su experiencia sensorial y la forma en la que la llevan al trabajo con grupos de personas. Gracias a toda esta producción de conocimiento especializado, revisada en el estado de la cuestión, fue posible identificar que las investigaciones sobre educación somática que recuperan el trabajo de campo o la dimensión empírica son necesarias para fortalecer a la disciplina y para evaluar los aportes que ésta puede dar a la formación de las personas.

Otra dimensión de este proceso fue la experiencia profesional como directora de un proyecto educativo de danza enfocado en trauma. Aprender sobre el enfoque de trauma en el trabajo realizado con el proyecto Ballet After Dark México y poder constatar durante las entrevistas que las prácticas de educación somática y de enseñanza dancística pueden detonar estados emocionales complicados⁷ es una de las puertas que se han abierto durante este proceso de investigación y que permite observar tanto los aportes de la misma como las posibles investigaciones futuras.

El principal aporte de esta investigación es la posibilidad de pensar en procesos educativos enfocados en trauma. Si bien en la enseñanza dancística y en la educación somática es difícil imaginarlos, también se hace necesario comenzar a plantear el tema dentro de la producción de conocimiento pedagógico para plantear las posibilidades y límites que

⁷ Estas reacciones son conocidas coloquialmente como *trigger*, un “gatillo” que dispara enojo o molestia en la gente.

pueden tener las prácticas educativas informadas en trauma. De este modo, se plantean como posibilidades de próximas investigaciones, el análisis de lo que implicarían las prácticas de educación somática informadas en trauma y los procesos de enseñanza que también tengan esta perspectiva.

Referencias

- C.N.D.H. (2018). *Principales preocupaciones sobre la situación de las mujeres que presenta la Comisión Nacional de los Derechos Humanos ante el Comité de la CEDAW derivadas del Noveno informe Periódico de México*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos, Ciudad de México.
- Castañeda Clavijo, G. (2009). La biodanza como práctica corporal en relación con la promoción de la salud. *Educación física y deporte*, 2(28), 81 - 90. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3157823.pdf>
- Castro Carvajal , J., & Uribe Rodríguez, M. (1998). La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano. *Educación física y deporte*, 20(1). Recuperado el 13 de abril de 2019, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/>
- Castro Carvajal, J., & Uribe Rodríguez, M. (1998). La educación somática, un medio para desarrollar el potencial humano. *Educación Física y Deporte*, 20(1), 31 - 43. Recuperado el 22 de mayo de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/revista/8681/V/20>
- Comisión de atención a grupos vulnerables. (2019). *Comisión de atención a grupos vulnerables de la Cámara de Diputados*. Recuperado el 12 de 2019, de Cámara de Diputados: http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/008_comisioneslx/001_ordinarias/003_atencion_a_grupos_vulnerables/002_grupos_vulnerables
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *Informe Anual de Actividades 2018*. Ciudad de México: CNDH. Obtenido de <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=23>
- López Aquino, H. (2016). La educación somática como estrategia de autocuidado personal. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 777 - 784. Recuperado el 2 de agosto de 2019, de <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/281/35>
- Alon, R. (2012). *Guía práctica del Método Feldenkrais. La espontaneidad consciente*. Buenos Aires: Sirio.
- Aguilar, G., & Musso, A. (marzo de 2008). La meditación como proceso cognitivo-conductual. *Suma Psicológica*, 15(1), 241 - 258.
- Aguirre Arvizu, H. D. (25 de julio de 2016). Kinestesia y cenestesia. las dimensiones olvidadas. Apunte para una antropología de las sensaciones. *Estudios de Antropología Biológica (EAB)*, 18(2), 86 - 104.

- Barragán Olarte, R. (2007). El eterno aprendizaje del soma: Análisis de la educación somática y la comunicación del movimiento en la danza. *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 3, 105-159. Recuperado el 16 de Junio de 2019, de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/6442>
- Butler, J. (2009). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Derrida, J. (1998). *Ecografías de la Televisión: entrevistas filmadas*. (B. Stiegler, Ed.) Buenos Aires: Eudeba.
- Eddy, M. (2016). *The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- en nota del editor a Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, Campo intelectual: Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montessor.
- Feldenkrais, M. (2010). *La sabiduría del cuerpo: Recopilación de artículos de Moshe Feldenkrais*. (D. Zemach-Bersin, Ed.) Málaga: Sirio.
- Federici, S. (2013). *Salarios contra el trabajo doméstico*. Nueva York: Traficantes de sueños .
- Gil, S. L. (2018). Vidas vulnerables, feminismo y crisis civilizatoria. En J. Sole Blanch, & A. Pie Balaguer, *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad* (págs. 39 - 54). Barcelona: Icaria.
- Gold, S. (2001). Coconceptualizing child sexual abuse in interpersonal context: Recovery of people, not memories. *Journal of Child Sexual Abus*, 51-71.
- Hanna, T. (1972). *La rebelión de los cuerpos*. Barcelona: Plaza y Hanez, S.A.
- Hanna, T. (1979). *The Body of Life: Creating new Pathways for Sensory Awareness and Fluid Movement*. Vermont: Healing Arts Press.
- Hanna, T. (1988). *Somatics: reawakening the mind's control of movement, flexibility and health*. Cambridge: Da Capo Press.
- Husserl, E. (1989). *La idea de la fenomenología*. Ciudad de México : Fondo de Cultura Económica.
- Joly, Y. (2008). *Educación somática: reflexiones sobre la práctica de la conciencia del cuerpo en movimiento*. Ciudad de México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Joly, Y. (22 de junio de 2019). *Educación somática y salud*. Obtenido de Yvan Joly: http://www.yvanjoly.com/downloads/Educ_som_salud-esp.pdf
- Joly, Y., & Eisenberg Wieder, R. (2011). Desafíos de la Investigación y la Práctica del Cuerpo Vivido: Un Punto de Vista desde el Método Feldenkrais® de Educación Somática. 9(2), 145 - 162. Recuperado el 5 de junio de 2019, de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4713/5147>

- Joly, Y., Eisenberg, R., & Campero, M. (2013). La educación somática: estrategia didáctica para comprender y diferenciar el movimiento inteligente. *Educarnos México*, 3(10- 11), 183-199. Recuperado el 9 de agosto de 2019, de <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2014/09/educ@rnos10-11.pdf>
- Knight, C. (2015). Trauma-Inform Social Work Practice: Practice Considerations and Challenges. *Clinical Social Work Journal*, 25-37.
- Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción*. (E. Uranga, Trad.) Barcelona: Planeta Agostini.
- Morand, F. (2016). En torno a conceptos generales que definen la Somática. *A.Dnz*, 2, 230 - 235. Recuperado el 2019 de agosto de 10
- O.C.N.F. (2011). *Una mirada al feminicidio en México 2010-2011*. Ciudad de México.
- Pérez Riobello, A. (septiembre de 2008). Merleau-Ponty: percepción, corporalidad y mundo. *Eikasia: Revista de Filosofía*, 4(20), 197 - 220. Recuperado el 15 de agosto de 2019, de <http://revistadefilosofia.com/20-06.pdf>
- Retana Salazar, A. (2011). La Educación Somática y la discapacidad. *Enlace... en red*, 19, 43 - 47. Recuperado el 12 de mayo de 2019, de <http://sid.usal.es/idocs/enlace/num19/enlace19.pdf>
- Ruiz Navarro, C. (2019). *Las mujeres que luchan se encuentran*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Schwartz, R. (1 de agosto de 2014). El espacio entre la danza y la somática. *INTERDANZA*, 4 - 10.
- Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47-53.

Bibliografía

- C.N.D.H. (2018). *Principales preocupaciones sobre la situación de las mujeres que presenta la Comisión Nacional de los Derechos Humanos ante el Comité de la CEDAW derivadas del Noveno informe Periódico de México*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos, Ciudad de México.
- Caña, P. V. (22 de 03 de 2018). Universitarias realizan asamblea en la Facultad de Economía. *El Universal*.
- Castañeda Clavijo, G. (2009). La biodanza como práctica corporal en relación con la promoción de la salud. *Educación física y deporte*, 2(28), 81 - 90. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3157823.pdf>
- Castro Carvajal , J., & Uribe Rodríguez, M. (1998). La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano. *Educación física y deporte*, 20(1). Recuperado el 13 de abril de 2019, de <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/>
- Castro Carvajal, J., & Uribe Rodríguez, M. (1998). La educación somática, un medio para desarrollar el potencial humano. *Educación Física y Deporte*, 20(1), 31 - 43. Recuperado el 22 de mayo de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/revista/8681/V/20>
- Comisión de atención a grupos vulnerables. (2019). *Comisión de atención a grupos vulnerables de la Cámara de Diputados*. Recuperado el 12 de 2019, de Cámara de Diputados: http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/008_comisioneslx/001_ordinarias/003_atencion_a_grupos_vulnerables/002_grupos_vulnerables
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *Informe Anual de Actividades 2018*. Ciudad de México: CNDH. Obtenido de <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=23>
- Coria, C. (26 de 12 de 2010). Marisela Escobedo Ortiz, una voz silenciada. *Excélsior*, pág. <https://www.excelsior.com.mx/node/699262>.
- Costa, F. S. (2018). *Educação física escolar somática*. Recuperado el febrero de 2019, de Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8390>
- López Aquino, H. (2016). La educación somática como estrategia de autocuidado personal. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 777 - 784. Recuperado el 2 de agosto de 2019, de <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/281/35>
- Ackerman, D. (1990). *Una historia natural de los sentidos*. Barcelona: Anagrama.
- Alon, R. (2012). *Guía práctica del Método Feldenkrais. La espontaneidad consciente*. Buenos Aires: Sirio.

- Aguilar, G., & Musso, A. (marzo de 2008). La meditación como proceso cognitivo-conductual. *Suma Psicológica*, 15(1), 241 - 258.
- Aguirre Arvizu, H. D. (25 de julio de 2016). Kinestesia y cenestesia. las dimensiones olvidadas. Apunte para una antropología de las sensaciones. *Estudios de Antropología Biológica (EAB)*, 18(2), 86 - 104.
- Arteta, I. (8 de marzo de 2020). El 8M desata una ola de denuncias de acoso en la Facultad de Odontología de la UNAM. *Animal Político*, págs.
<https://www.animalpolitico.com/2020/03/unam-odontologia-denuncias-acoso/>.
- Barragán Olarte, R. (2007). El eterno aprendizaje del soma: Análisis de la educación somática y la comunicación del movimiento en la danza. *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 3, 105-159. Recuperado el 16 de Junio de 2019, de
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/6442>
- Bolívar Lopez, J., & Rojas Velazquez, F. (Diciembre de 2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RED. Revista de Educación a Distancia*(44), 70 - 72.
- Bolsanello Pereira, D. (enero de 2011). A educação somática e os conceitos de descondicionalismo gestual, autenticidade e tecnologia interna. *Motrivivência*, 23(36), 306 - 322 . Recuperado el 2019 de agosto de 9, de
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p306/19656>
- Butler, J. (2009). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Ciudad de México, México: Paidós.
- da Costa Soares, F. (18 de diciembre de 2018). *Educação física escolar somática*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Obtenido de
<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8390>
- de Oliveira Lima, J. (2010). Educação somática: limites e abrangências. *Pro-Posições*, 21(2), 51 - 68. Recuperado el 2019 de julio de 9, de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a06.pdf>
- Derrida, J. (1998). *Ecografías de la Televisión: entrevistas filmadas*. (B. Stiegler, Ed.) Buenos Aires: Eudeba.
- Domenici, E. (2010). encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-Posições*, 21(2), 69 - 85 . Recuperado el 2019 de julio de 4, de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a06.pdf>
- Domenici, E. (2010). O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-Posições*, 21(2), 69 - 85. Recuperado el 4 de julio de 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a06.pdf>

- Eddy, M. (2016). *The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- en nota del editor a Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, Campo intelectual: Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montessor.
- Feldenkrais, M. (2010). *La sabiduría del cuerpo: Recopilación de artículos de Moshe Feldenkrais*. (D. Zemach-Bersin, Ed.) Málaga: Sirio.
- Federici, S. (2013). *Salarios contra el trabajo doméstico*. Nueva York: Traficantes de sueños .
- Gil, S. L. (2018). Vidas vulnerables, feminismo y crisis civilizatoria. En J. Sole Blanch, & A. Pie Balaguer, *Políticas del sufrimiento y la vulnerabilidad* (págs. 39 - 54). Barcelona: Icaria.
- Gold, S. (2001). Coconceptualizing child sexual abuse in interpersonal context: Recovery of people, not memories. . *Journal of Child Sexual Abus*, 51-71.
- Gonzalez, G., & Guasone, V. (2014). La educación somática. *El Peldaño-Cuaderno de Teatrología*, 12. Recuperado el 2019 de agosto de 10
- Guillermo, J. (30 de 09 de 2018). Denuncian acoso sexual alumnas de la UNAM. *El Universal*, págs. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/denuncian-acoso-sexual-alumnas-de-la-unam>.
- Hanna, T. (1972). *La rebelión de los cuerpos*. Barcelona: Plaza y Hanez, S.A.
- Hanna, T. (1979). *The Body of Life: Creating new Pathways for Sensory Awarness and Fluid Movement*. Vermont: Healing Arts Press.
- Hanna, T. (1988). *Somatics: reawakening the mind's control of movement, flexibility and health*. Cambridge: Da Capo Press.
- Husserl, E. (1989). *La idea de la fenomenología*. Ciudad de México : Fondo de Cultura Económica.
- Joly, Y. (2008). *Educación somática: reflexiones sobre la práctica de la conciencia del cuerpo en movimiento*. Ciudad de México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Joly, Y. (22 de junio de 2019). *Educación somática y salud*. Obtenido de Yvan Joly: http://www.yvanjoly.com/downloads/Educ_som_salud-esp.pdf
- Joly, Y., & Eisenberg Wieder, R. (2011). Desafíos de la Investigación y la Práctica del Cuerpo Vivido: Un Punto de Vista desde el Método Feldenkrais® de Educación Somática. 9(2), 145 - 162. Recuperado el 5 de junio de 2019, de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4713/5147>
- Joly, Y., Eisenberg, R., & Campero, M. (2013). La educación somática: estrategia didáctica para comprender y diferenciar el movimiento inteliente. *Educarnos México*, 3(10- 11), 183-199.

Recuperado el 9 de agosto de 2019, de <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2014/09/educ@rnos10-11.pdf>

Knight, C. (2015). Trauma-Inform Social Work Practice: Practice Considerations and Challenges. *Clinical Social Work Journal*, 25-37.

Maldonado, J. E. (2017). *Efectividad de la intervención fisioterapéutica por medio de las técnicas de educación somática en el trastorno neurocognitivo mayor tipo Alzheimer*. Ciudad de México: UNAM. Recuperado el 3 de AGOSTO de 2019, de <http://132.248.9.195/ptd2017/octubre/0767076/Index.html>

Mélich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción*. (E. Uranga, Trad.) Barcelona: Planeta Agostini.

Morand, F. (2016). En torno a conceptos generales que definen la Somática. *A.Dnz*, 2, 230 - 235. Recuperado el 2019 de agosto de 10

O.C.N.F. (2011). *Una mirada al feminicidio en México 2010-2011*. Ciudad de México.

Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 4(5), 44 -56. Recuperado el 18 de julio de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514004>

Pereira Bolsanello, D. (2005). Educação somática: o corpo enquanto experiência. *Motriz: revista de educação física*, 11(2), 89 - 96. Recuperado el 2019 de agosto de 4, de <http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/article/view/167/138>

Pérez Riobello, A. (septiembre de 2008). Merleau-Ponty: percepción, corporalidad y mundo. *Eikasia: Revista de Filosofía*, 4(20), 197 - 220. Recuperado el 15 de agosto de 2019, de <http://revistadefilosofia.com/20-06.pdf>

Retana Salazar, A. (2011). La Educación Somática y la discapacidad. *Enlace... en red*, 19, 43 - 47. Recuperado el 12 de mayo de 2019, de <http://sid.usal.es/idocs/enlace/num19/enlace19.pdf>

Riquelme Pedreros, M. (2018). *Fundamentos y principios somáticos Bartenieff, una herramienta para el trabajo de interpretación y creación en la danza contemporánea: descripción del proceso de entrenamiento y montaje de la obra Mudanza de la Compañía de Danza Experimental IDEa*. Santiago : Universidad de Chile.

Rivas Bedmar, J. (2001). El método Feldenkrais. *Natura Medicatrix: Revista médica para el estudio y difusión de las medicinas alternativas*, 19(6), 298 - 301. Recuperado el 2019 de junio de 11, de <https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:jih8rplkR78J:scholar.google.com>

/+método+Feldenkrais+juan+rivas&hl=en&as_sdt=0,5&scioq=Yvan+Joly+educación+somática+y+salud

- Ruiz Navarro, C. (2019). *Las mujeres que luchan se encuentran*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Schwartz, R. (1 de agosto de 2014). El espacio entre la danza y la somática. *INTERDANZA*, 4 - 10.
- SEGOB , INMUJERES, & O.N.U. Mujeres. (2016). *La violencia feminicida en México, aproximaciones y tendencias 1985-2016*. Ciudad de México.
- Todd, M. (2008). *The Thinking Body*. Gouldsboro: The Gestalt Journal Press.
- Valdez-Santiago, R., Juárez-Ramírez, C., Snyder, N. S.-d., & Híjar, M. (2006). Violencia de género y otros factores asociados a la salud emocional de las usuarias del sector salud en México. *Medigraphic*, 48, 250-258.
- Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47-53.
- Vargas, M. (17 de 05 de 2020). Polakas feminista: desde el interior de la toma de la FCPyS. *Cultura UNAM*, págs. <https://corrientealterna.unam.mx/genero/polakas-feminista-desde-el-interior-de-la-toma-de-la-fcpys/>.
- Zapata Restrepo, G. (1998). Educación somática y construcción del espacio en el niño. *Educación Física y Deporte*, 20(1), 97 - 104. Recuperado el 25 de mayo de 2019, de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3394>
- Kaufman, L. (2006). Re-incorporándome a mí mismo: Cartografía de una intervención basada en el Método Feldenkrais®. En *Creer en la acción: Una experiencia de investigación-formación cooperativa en un centro residencial de protección a la infancia*. Oviedo: Eikasía.

