

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**



**Construyendo nuevas realidades: El teatro y los menores invisibles**

**TESIS**

Que para obtener el título de

**Licenciada en pedagogía**

**P R E S E N T A**

**Carla Lucía Contreras Leyba**

**DIRECTORA DE TESIS**

**Dra. Marlene Romo Ramos**

México, Ciudad de México, 2020



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.

## **Agradecimientos**

A mi madre, por creer en mí y siempre impulsarme a seguir mi propio camino. A mi compañera de vida, Ale, por abrirme las puertas al mundo de la pedagogía y mostrarme que todo es posible; por los sueños compartidos y los que nos quedan por vivir. A mi Splindi, por la paciencia y la ayuda en la edición.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, que se convirtió en una casa donde las utopías son posibles. A cada una de mis profesoras y profesores que sembraron a lo largo de esta historia una semilla. A mi asesora, Marlene Romo, por el tiempo y la guía en esta aventura.

A mi equipo, Laura y Fátima, por confiar en el proyecto, en mis locuras y siempre estar, porque sin ellas esto no hubiera sido posible. A Paidí, a Mariamar Estrada y a todas y todos que conforman la Fundación por abrirnos las puertas de su casa y de sus corazones, por creer en el proyecto y en nosotras. A las y los chavos que formaron parte de *El Arte que nos Une* por compartirse y ser ejemplo de amor y transformación.

Gracias Kai, por ser el motor que me impulsa a cumplir mis sueños y querer construir un mundo mejor.

## Índice

<b>Introducción. Un primer acercamiento</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Arte y Educación: Pedagogía Crítica y Teatro del Oprimido</b>	<b>5</b>
1.1. Teoría y Pedagogía Crítica	5
1.1.1. Paulo Freire	13
1.1.1.1. Pedagogía del Oprimido	17
1.2. El Teatro del Oprimido	23
1.2.1. Augusto Boal	23
1.2.2. “El Teatro del Oprimido”	28
1.3. El teatro como espacio de representación y transformación social a lo largo de la historia	38
1.3.1. Origen del teatro	39
1.3.2. Antigüedad, Edad Media y Renacimiento	39
1.3.3. Teatro contemporáneo	45
1.3.3.1 Teatro realista	46
1.3.3.2 El teatro en el Siglo XX	46
1.3.4. El arte dramático como arma ideológica	50
1.4. Arte y Educación: una combinación esperanzadora	54
1.4.1. Educación Artística	54
1.4.2. El teatro, la música y la danza	55
1.4.3. Arteterapia	57
1.4.4. Habilidades sociales y cognitivas	58
1.4.5. Consideraciones finales respecto al breve estado de conocimiento	61
<b>Capítulo 2. Los menores invisibles</b>	<b>63</b>
2.1. México y sus menores invisibles	63
2.2. Instituciones de cuidado alternativo	76
2.3. Fundación Paidi: un mundo al descubierto	81
<b>Capítulo 3. Construyendo nuevas realidades: el teatro y los menores invisibles.</b>	<b>88</b>
3.1. ¿Qué es y cómo surge <i>El Arte que nos Une?</i>	88
3.1.1. Metodología de la implementación: Relación entre los postulados de Paulo Freire, Augusto Boal, el teatro y los <i>menores invisibles</i>	94





## **Introducción. Un Primer Acercamiento**

El presente trabajo es un *análisis de experiencia* basado en la implementación de *El Arte que nos Une*, proyecto que se llevó a cabo en Fundación Paidí durante dieciséis meses. *El Arte que nos Une* constó de diversos talleres de *Educación Artística* y tuvo como objetivo “desarrollar habilidades sociales y cognitivas en menores invisibles (institucionalizados o en situación vulnerable) a partir del teatro”. No obstante, los resultados de la implementación fueron muy satisfactorios, por lo que se ha decidido llevar la investigación más allá.

En un principio cuando me preguntaban, por qué elegí estudiar pedagogía después de haber estudiado actuación, mi respuesta inmediata era: “porque creo que el arte y la educación pintan utopías”. A lo largo de la licenciatura conocí diversas teorías y formas de abordar la educación, hasta que poco a poco, dentro y fuera del aula, fui descubriendo que aquella respuesta tenía más fundamentos de los que esperaba.

Uno de los aprendizajes más valiosos que adquirí durante estos cuatro años de estudios, sin duda fue que la educación, pensada desde el ámbito de lo *formal*, está hasta cierto punto limitada al cumplimiento de objetivos que responden a un sistema meritocrático basado en intereses capitalistas, el cual generalmente no favorece a todos los grupos sociales. En este sentido, los *menores invisibles* (institucionalizados o en situación vulnerable) son uno de los tantos grupos de la sociedad que, debido a su situación, se ven perjudicados o limitados no sólo en el acceso al Sistema Educativo Nacional, sino que también en la posibilidad de desarrollarse plenamente como individuos en sociedad. Aunado a esto, cabe mencionar que a partir de la investigación realizada para el presente trabajo, he decidido asignar la categoría de *menores invisibles* a nuestra población objetivo. En el apartado 2.1 (México y sus menores invisibles) se realizará una explicación más amplia de las razones por las cuales se les ha asignado esta categoría.

La situación a la que se enfrentan dichos menores se origina en la falta de cuidado parental, que a su vez tiene origen en la pobreza que aqueja al país y a la falta de políticas públicas encaminadas al mejoramiento y protección de esta población. Con el objetivo de plasmar la importancia que tiene la atención a dicha población, en el año 2004, “Norma Mendoza (2004), había calculado que para entonces vivían en sólo algunos albergues 34 mil 650” (Mendoza, citada en Rodríguez, 2016, p. 2) *menores institucionalizados o en situación vulnerable*, los cuales se ven expuestos a situaciones precarias que impactan negativamente en el *desarrollo de habilidades sociales y cognitivas*, así como en su pleno desenvolvimiento como individuos.

Dichos menores, al salir de las instituciones por cumplir la mayoría de edad, no tienen otra opción más que recurrir a las calles, a la delincuencia y a situaciones que repercuten directamente en las posibilidades de cambio en el sistema y la vida en comunidad, ya que no cuentan con las habilidades necesarias para integrarse a la vida en sociedad, además de no tener las posibilidades de

integrarse al Sistema Educativo Nacional por falta de *habilidades cognitivas* y el poco desarrollo y atención que se les ha otorgado.

La carencia de dichas habilidades aumenta la posibilidad de que al salir de las *instituciones de cuidado alternativo* por cumplir la mayoría de edad, los individuos recurran a los grupos de delincuencia, la violencia o la drogadicción, como única salida y refugio, orillando a las autoridades a captarlos, esta vez en instituciones penitenciarias; las cuales además presentan un severo problema de sobrepoblación.

La sobrepoblación es uno de los fenómenos que más afecta al sistema penitenciario en Latinoamérica y en varias prisiones del mundo; en nuestro país, este fenómeno se ha agudizado de manera preocupante cuando menos en las últimas tres décadas. [...] No obstante que se han hecho una serie de esfuerzos para dotar de más instalaciones al sistema penitenciario, los resultados no han sido los esperados, lo que demuestra que para abatir este fenómeno se requiere de programas integrales, más allá de la construcción de más prisiones. (CNDH, 2015, p.3)

Lo anterior da cuenta de que

Las obligaciones de los estados en la garantía de los derechos que están siendo sistemáticamente violados son múltiples. La necesidad de desarrollar políticas de fortalecimiento familiar e implementar programas efectivos de protección a la familia, así como de establecer alternativas al cuidado en las instituciones o de ejecutar planes responsables de desinstitucionalización, son apenas algunos ejemplos de direcciones hacia las cuales deberían orientarse las políticas públicas. (Palumno, 2013, p.57).

Por lo que *El Arte que nos Une* buscó abordar la problemática desde la raíz, ya que se enfoca en desarrollar las *habilidades sociales y cognitivas* de los *menores invisibles (institucionalizados o en situación vulnerable)* para evitar su reclutamiento en instituciones penitenciarias en el futuro, además de dotarlos de la posibilidad de “construir nuevas realidades”.

Ahora bien ¿cómo se logra la construcción de nuevas realidades? En el presente análisis de experiencia, se indagará en los elementos que confluyen en la implementación de *El Arte que nos Une* durante los meses de ejecución del proyecto, así como los resultados a corto, mediano y largo plazo que se han podido observar. Cabe mencionar que la implementación estuvo fundamentada en la *Educación Artística*, especialmente con el *teatro* y en particular con el *Teatro del Oprimido* el cual tiene sus bases en la teoría de Paulo Freire, por lo que el presente trabajo, será sustentado desde la pedagogía crítica. En este sentido, es importante mencionar que a pesar de que se haya elegido el apoyo teórico desde las teorías antiinstitucionales de la educación, su conexión con el Teatro del Oprimido y la clara búsqueda de alternativas de emancipación dirigidas a población vulnerable o marginada, proporcionan elementos fundamentales para su desarrollo. Asimismo, durante la implementación se planteó un trabajo conjunto con la institución donde se llevó a cabo el proyecto, ya que se considera indispensable generar vínculos entre lo institucional y lo no institucional para generar cambios verdaderos en las estructuras, y así poder construir nuevas realidades. De igual manera, la corriente del

Teatro del Oprimido se ha utilizado en años recientes con diversos grupos vulnerables abordando temas como violencia, marginación y desigualdad, obteniendo resultados relevantes que apuntan hacia la toma de conciencia y el cambio social.

Concretamente, *El Arte que nos Une* se llevó a cabo en Fundación Paidí, la cual es una *institución de cuidado alternativo*. Dicha Institución se apoya en la investigación para identificar y atender a menores criados en situaciones de extrema vulnerabilidad a través de la capacitación de instituciones y padres de familia en el cuidado de sus hijos.

En este sentido se ha de entender a las *instituciones de cuidado alternativo* como toda institución que:

incluyen un amplio espectro de espacios que van desde los orfanatos, los que generalmente incluyen un número importante de internos, a las “casas hogar”; pequeñas instituciones con un formato que busca recrear una familia, albergando a un número pequeño de niños y niñas que tiene como responsables a figuras estables. (Kurrle, 2017, s/p)

Por otro lado, y con fines de delimitar los elementos de esta investigación, se ha de entender a los *menores invisibles/ institucionalizados o en situación vulnerable*, como todo:

niño, niña o menor en un rango de 0 a 18 años que es internado en una institución de cuidado alternativo debido a causas como; decisión del tutor por condiciones de pobreza, separación por pérdida de patria potestad dictaminado por un juez de lo familiar, así como abandono del menor, donde los padres y/o tutores no son localizados. (RELAF, 2011, s/p)

Durante su estancia en las *instituciones de cuidado alternativo* dichos menores suelen verse expuestos a condiciones precarias que repercuten en su desarrollo físico, emocional y social.

Como se ha mencionado, el factor que lleva a estos menores a formar parte de *instituciones de cuidado alternativo* es la ausencia de cuidado parental, la cual se debe a situaciones como pobreza, ausencia de padres y/o tutores por enfermedad, muerte o abandono, migración, padres y/o tutores reclusos o por determinaciones de un juez de lo familiar.

Por otro lado ¿qué papel jugó la *Educación Artística* y su implementación con estos menores? Pues bien, para la realización de *El Arte que nos Une*, se abordó la *Educación Artística* desde distintas vertientes que se explicarán posteriormente. Sin embargo, es pertinente mencionar que la falta de investigación en la *Educación Artística* ha generado que se ignore la potencialidad de la misma como vehículo para el pleno desarrollo de los individuos (Martner, 2006), pese a ello en las últimas décadas se ha configurado como un espacio especializado de investigación incluyendo la educación *en las artes y a través de las artes*, así como la publicación de diversos manuales de investigación y revistas internacionales especializadas (Marín, 2011).

Por lo anterior y con fines de vincularlo con el sujeto de estudio, es pertinente mencionar que según los estudios de la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar, las *habilidades sociales* y

*cognitivas de los menores invisibles/ institucionalizados o en situación vulnerable* se ven perjudicadas por la falta de afecto y atención emocional durante su estancia en la institución. Dicha posición es la que genera complicaciones que con mayor frecuencia presentan los menores en estas situaciones; tales como trastornos de la conducta adaptativa y problemas de identidad, mismas que les imposibilitan interactuar con el entorno (RELAF, 2017).

Este proyecto es un análisis de experiencia que se realizó mediante la investigación-acción. La investigación-acción es una tradición de la investigación cualitativa surgida a mediados del siglo pasado. Dicha tradición surge a partir de la sociología con autores como Kurt Lewin (fundador), Sol Tax y Fals Borda. En el ámbito de la educación y partiendo de los postulados de Paulo Freire, podemos encontrar a autores como Hilda Taba, Lawrence Stenhouy y John Elliot (Martínez, 2014).

Se seleccionó la investigación-acción, ya que la propuesta parte de las observaciones y análisis de talleres que se implementaron durante dieciséis meses previos a la realización del presente trabajo, así como el análisis de entrevistas ejecutadas con Mariamar Estrada (fundadora de Paidi), Natalia Duarte (psicóloga de Paidi) Itari Marta (directora y fundadora de la Compañía de Teatro Penitenciario) y un grupo de enfoque que constó de la participación de Laura Ramírez y Fátima Ibañez, implementadoras de *El Arte que nos Une*. El material recolectado en dichas entrevistas, así como algunas planeaciones didácticas y fotos de la implementación, se encuentran en el apartado “Anexos” del presente documento.

Asimismo, este trabajo está compuesto por una introducción, tres capítulos, conclusiones y por último el apartado de anexos. El primer capítulo se titula “Arte y Educación; Pedagogía Crítica y Teatro del Oprimido”, el cual está formado por diversos apartados que constituyen los fundamentos teóricos, así como un breve estado del conocimiento. En el capítulo 2, “Los menores invisibles”, se encuentran tres apartados en los cuales se plasma la realidad a la que se enfrentan las y los *menores invisibles* de nuestro país, así como las razones por las que se ha decidido utilizar esta categoría de análisis; de igual modo se desarrolla ampliamente lo referente a las *instituciones de cuidado alternativo* y a Fundación Paidi. El capítulo 3, “Construyendo nuevas realidades: el teatro y los menores invisibles” está conformado por el análisis minucioso de la implementación de *El Arte que nos Une*. En este tercer capítulo se aborda la metodología de la implementación, así como los desafíos y aciertos a los que nos enfrentamos durante la misma. El apartado titulado “Comentarios finales ¿Hacia dónde vamos?” comprende las conclusiones del trabajo, así como una reflexión respecto a la importancia de la realización de proyectos educativos alternativos. Finalmente, dentro del esquema del documento, se encontrará el apartado “Anexos”.

Por último, considero que el presente documento “*Construyendo nuevas realidades: El Teatro y los menores invisibles*”, es un proyecto importante para la pedagogía ya que atiende a una población poco visualizada y abre paso a espacios educativos en los que se ha indagado escasamente, con miras a la transformación desde las trincheras del arte y la educación.

## Capítulo 1. Arte y Educación: Pedagogía Crítica y Teatro del Oprimido

### 1.1 Teoría y Pedagogía Crítica

¿Qué es la teoría crítica? La *teoría crítica* surge en la década de los años 20 del siglo pasado como oposición a la teoría tradicional. Es en la Escuela de Frankfurt bajo la dirección del filósofo Horkheimer que se publica la revista científica *Zeitschrift für Sozialforschung* (Estudios de filosofía y de ciencia social) dentro del centro intelectual del *Institut für Sozialforschung* (Instituto para la investigación social) (Martínez, *et.al.* 2015).

Durante los primeros años se publicaron una serie de artículos “epistemológicos a una crítica sistemática al reduccionismo positivista del conocimiento empírico de la realidad, a una mera búsqueda de hechos separados de cualquier confirmación hermenéutica o epistemológica”(Martínez, *et.al.* 2015, p.38). Esta nueva postura (teoría crítica), está fundamentada en los principios teóricos de Marx con Horkheimer y de Heidegger con Marcuse. La teoría crítica apunta a convertirse en una fuerza transformadora de la realidad social de manera general y no sólo resolviendo problemas aislados. Es decir que dicha teoría se enfoca en observar el sistema capitalista a fin de transformar la totalidad en conjunto.

Desde una postura epistemológica que se reclama crítica, se establece una relación de conocimiento en que las formas de abordar la realidad reconoce la necesidad de conocimiento en que las formas de asumir una postura racional que potencie el ejercicio del conocer al no agotarlo en la explicación de lo real, sino al abrir las potencialidades de lo real mismo al entenderlo como campo de alternativas, donde los sujetos y las prácticas sociales tienen la posibilidad de construir historias, se trata de avanzar del conocimiento a la conciencia, o en otras palabras, del conocimiento teórico al conocimiento histórico. (Gandarilla, 2004, p.35)

En este sentido, “Gramsci comprendió que el poder dominante en el siglo XX no se ejerció simplemente por medio de la fuerza física, sino también por medio de la psicología social, con intentos de conseguir que la gente diera su consentimiento a dominación a través de instituciones culturales como los medios de comunicación, las escuelas, la familia y la iglesia” (McLaren y Kincheloe, 2008, p. 44) Las instituciones culturales son las encargadas de la difusión de la ideología (Gramsci en Portelli, 1977). Aunado a lo anterior, la “dirección ideológica de la sociedad, se articula en tres niveles esenciales: la ideología propiamente dicha, la ‘estructura ideológica’ - es decir las organizaciones que crean y difunden la ideología-, y el ‘material’ ideológico, es decir los instrumentos técnicos de difusión de la ideología (sistema escolar, medios de comunicación de masas, bibliotecas, etc.)” (Portelli, 1977, p.18).

En otras palabras, se ponen en evidencia los poderes hegemónicos que configuran el lugar que ocupa el sujeto en el mundo impuestos por factores establecidos desde el Estado. Recordemos que el Estado es la combinación de sociedad civil y sociedad política.

La sociedad civil “está formado por el conjunto de los organismos vulgarmente llamados privados... y que corresponden a la función de hegemonía que el grupo dominante ejerce en toda sociedad” (los filósofos en Portelli, 1977, p. 15) y, por otro lado, la sociedad política agrupa el conjunto de actividades de la superestructura (Portelli, 1977).

Para profundizar, es esencial remarcar que uno de los aspectos importantes dentro del concepto de *bloque histórico* (concepto determinante en el pensamiento del autor) que utiliza Gramsci es la relación entre estructura y superestructura, o sea, sociedad civil y sociedad política. La estructura está conformada por lo social (las clases) y la superestructura por la ideología y la política (Portelli, 1977). La ideología de la clase dirigente hace referencia a la “concepción del mundo difundida entre todas las capas sociales a las que se liga de este modo a la clase dirigente, en tanto se adapta a todos los grupos”(Portelli, 1977, p.17-18) (filosofía, religión, sentido común, folklore).

Siendo la escuela una de las instituciones que ejercen la dominación mediante la imposición de la ideología, en contraposición también puede ser una alternativa de oposición frente al pensamiento dominante o hegemónico. Por lo anterior es que diversos autores retoman la *teoría crítica* para proponer una mirada distinta de la pedagogía tradicional. El pensamiento crítico nos ofrece la posibilidad de cuestionarnos respecto al mundo que nos rodea, nos permite reflexionar y proponer soluciones a situaciones complejas y así aportar propuestas para el mejoramiento de la sociedad.

De igual manera, la *pedagogía crítica* es entonces, una propuesta pedagógica que “motiva a los estudiantes a interrogarse sobre prácticas consideradas como represivas en cuanto a las normas culturales, la tradición, la moral, la religión, entre otros aspectos que requieren alejarse de la educación tradicional”(Martínez, *et.al.* 2015, p.33). Es por ello que la *pedagogía crítica* busca la transformación de la realidad social por medio de la praxis, en la cual el *estudiante* tiene voz y es el protagonista de la construcción del conocimiento, por lo tanto se constituye como un pensador crítico, comprometido con sus procesos de aprendizaje y el mejoramiento de la sociedad, dotándolo de herramientas para la lucha política hegemónica propiciando miradas distintas desde las trincheras educativas (Martínez, *et.al.* 2015). En este sentido “la pedagogía crítica tiene una profunda confianza en el ser humano, en la posibilidad de construir un mundo sin injusticias y sin ningún tipo de opresión social”(Martínez, 2014, p.93).

Por añadidura, la *pedagogía crítica* se posiciona como un proyecto ético político, en el cual “la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) y se basa en la responsabilidad y en el recogimiento del otro (hospitalidad) [...] implica la comprensión del otro [...] desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso; en ese sentido, la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro”(Ramírez, 2008, p. 110). Por lo cual,

este posicionamiento exige una disposición a que los procesos educativos y pedagógicos desde su especificidad construyan un mundo sin exclusión y visibilicen las voces y las condiciones de ellos [los menos privilegiados u oprimidos] y su lugar en la sociedad, así como sus culturas y derechos, haciendo real una interculturalidad y transculturalidad, en la cual nos

educamos colectivamente en el reconocimiento de la subalternidad, la existencia de otras epistemes y las relaciones entre el sufrimiento de los seres humanos y el dominio económico, social y político. ( Mejía, 2011, p. 101)

Por otra parte, vista desde la pedagogía tradicional y específicamente desde la teoría funcionalista de Durkheim “la educación debe desarrollar física, intelectual y moralmente al individuo para que se pueda adaptar a la sociedad. Además, la educación debe preparar al educando para el medio ambiente al que está socialmente destinado; es decir, se debe brindar una educación en función del origen social de los educandos” (Durkheim, en Martínez, 2014, p.17), dejando a un lado la posibilidad de cambio o transformación. Por el contrario, “la pedagogía crítica parte del supuesto teórico de que la educación no es la única instancia que genera los cambios sociales, pero sí es un medio ideológico importante para orientar los cambios sociales hacia la justicia y la emancipación social”(Martínez, 2014, p.96). Retomando a Gramsci cuando habla de las instituciones culturales encargadas de imponer la ideología, podemos decir que mediante espacios tales como el teatro, los museos, las bibliotecas, entre otros, se puede abrir un lugar de cuestionamiento de la realidad para así transformarla, así como también, por otro lado, para generar opinión, los medios bombardean para conseguir la construcción de consenso (Portelli, 1977). Por lo anterior, y en palabras de McLaren (2011) es que “uno de los puntos principales de la pedagogía crítica sea la crítica a la ideología”(McLaren, 2011, p.217) reconociendo a ésta como centro gravitacional.

En otras palabras, dentro de la *pedagogía crítica* el papel político que se le otorga a la educación es fundamental, y “en contraparte al posicionamiento político de la pedagogía crítica, la pedagogía tradicional desconoce la función política de la escuela. Los educadores deben mantenerse al margen de cualquier posicionamiento político o ideológico” (Martínez, 2014, p.12). Además, retomando de nuevo a Gramsci, los profesores forman parte del grupo de los intelectuales, quienes, a su vez, representan a la hegemonía. En este sentido, desde un posicionamiento crítico se debe dimensionar el papel del educador en cuanto a las posibilidades que representan como agentes de cambio o, en todo caso como sujetos responsables de la perpetuación de un sistema opresor que se rige por la hegemonía.

Por otro lado, es importante aclarar que “los fundamentos sociológicos de la pedagogía crítica son rastreados a través de diferentes posiciones e interpretaciones teóricas”(Martínez, 2014, p.14). Se abordan las tesis de la teoría antiinstitucional, la teoría de la correspondencia, las teorías de la reproducción social, los culturalistas críticos en la que se inscribe de igual manera la teoría de la violencia simbólica, la de la reproducción cultural, microfísica del poder, la teoría de la resistencia, y por último la pedagogía de la liberación (Martínez, 2014).

En la teoría antiinstitucional, la educación adquiere un carácter político, poniendo en evidencia la clasificación que hace la escuela como institución, privilegiando a los estudiantes de las clases dominantes y así generando segregación social. Asimismo, se dice que “la escuela confunde certificación con educación, memorización con inteligencia, servilismo con respeto, indisciplina con



rebelión, anormalidad con originalidad, soberbia con dignidad, permisividad con amor” (Martínez, 2014, p.36).

Uno de los principales representantes de esta teoría es sin duda Ivan Illich, el cual establece una diferencia determinante entre instrucción (escuela) y educación. Pautando que, “la instrucción es un proceso de transmisión de información llevada a cabo de forma obligatoria y homogénea en los espacios escolares. En cambio, la educación es una actividad compleja que tiene como propósito la realización de un ser humano integral, feliz, creativo, digno y autónomo” (Martínez, 2014, p.34). Lo anterior cobra relevancia ya que para el presente trabajo, el cual consiste en el análisis de experiencia de la implementación del proyecto “*El Arte que nos Una*”, retomaremos como fundamental el concepto de *integralidad* en cuanto a la educación. Es decir, el proyecto mencionado, retoma una mirada integradora de la educación que la escuela no alcanza a cumplir ya que sus objetivos están determinados por una currícula establecida desde una mirada hegemónica que responde a necesidades inmediatas del sistema, dejando a un lado la importancia de mirar al sujeto como un ser integral.

En cuanto a la teoría de la correspondencia, se observa que en el sistema capitalista, la educación formal responde únicamente a la formación de fuerza de trabajo. En otras palabras, esta teoría denuncia el papel social de la escuela capitalista, el cual busca formar sujetos obedientes que respondan a un sistema de producción sin cuestionarse su estar en el mundo. “Los principales representantes de la teoría de la correspondencia son dos economistas estadounidenses: Samuel Bowles y Herbert Gintis” (Martínez, 2014, p.39). Estos autores parten del supuesto de que la naturaleza de los seres humanos es buena, sin embargo el sistema capitalista nos pervierte. En este sentido, dicen que “una buena convivencia social, sin explotación ni opresión social, puede despertar en las personas la creatividad, la solidaridad, el ingenio y la buena voluntad”(Martínez, 2014, p.41). Para fines del presente trabajo, es importante partir de este principio ya que la población con la que se trabajó (*menores invisibles*) han sido sometidos a una institucionalización que los uniforma y encasilla en un sector poblacional que está destinado a ser parte de las estadísticas deplorables en cuanto a los índices de delincuencia del país. Esto se da a consecuencia de la imposibilidad que tienen de cuestionar su estar en el mundo, asumiendo que están determinados por un pasado y un presente que los encasilla como *menores invisibles*, menores a los que el Estado les ha dado la espalda. Es por lo anterior que, debemos partir de que son sujetos capaces de cuestionar y cambiar su realidad a la que el mismo sistema les ha destinado.

Por añadidura, las aportaciones de la teoría de la correspondencia, son imprescindibles para la *pedagogía crítica*, ya que se vuelven necesarias “para dar forma a un imaginario pedagógico en donde no tenga cabida ningún tipo de explotación y segregación social” (Martínez, 2014, p.47).

Por otro lado, la teoría de la reproducción social parte de la teoría marxista del Estado (Martínez, 2014) estableciendo, al igual que la teoría de la correspondencia que “la educación institucionalizada es un aparato ideológico de Estado que tiene como función principal contribuir a la reproducción de las relaciones de producción de una formación social capitalista” (Martínez, 2014,

p.47). En este sentido, se diferencia de la teoría de la correspondencia, ya que hace un énfasis importante en la cuestión ideológica en la educación institucionalizada y no sólo en la formación de mano de obra. Dicho lo anterior, diremos que “tanto Marx como Gramsci parten de la obra de Hegel pero evolucionan en sentidos opuestos: el primero entiende la noción de hegemonía de ‘sociedad civil’ como el conjunto de las relaciones económicas; el segundo la interpreta como el complejo de la superestructura ideológica” (Portelli, 1977, p. 13). Ahora bien, la teoría de la reproducción social toma como punto de partida las aportaciones de diversos autores, entre los cuales encontramos a Christian Baudelot, Louis Althusser, Roger Establet, entre otros (Martínez, 2014).

Para continuar con los fundamentos sociológicos que dan pie a la *pedagogía crítica*, cabe resaltar que dentro de los culturalistas críticos se desarrollan categorías tales como la de la *violencia simbólica* y la *reproducción cultural* de “Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron y Basil Bernstein, los cuales han demostrado el importante papel que juega el capital cultural y el código lingüístico en el desempeño escolar” (Martínez, 2014, p.33). De ahí que, durante la implementación de *El Arte que nos Une*, existió una atención sobresaliente en cuanto a la forma de comunicación. Es decir, no sólo se generó un nuevo código lingüístico que estaba determinado por el lenguaje verbal y no verbal que proporciona el teatro, sino que el diálogo generado entre menores e implementadoras estuvo en constante reconstrucción y apertura lo que permitió que paulatinamente se construyera un espacio de confianza, codificación y decodificación del lenguaje, por lo que generó un nuevo *pronunciamento* de la realidad. Esto será explicado detalladamente en el capítulo 3 del presente trabajo.

Asimismo, encontramos la teoría desarrollada por Michel Foucault, *Microfísica del poder*, en la cual realiza estudios sobre el poder de la educación. “A Foucault le debemos el estudio de la disciplina como una estrategia de normalización y control, el estudio del poder como el núcleo de la micropolítica, la emergencia de la resistencia a toda relación de poder y la visión política de la escuela en donde se muestra a la educación formal como la institucionalización de la violencia” (Martínez, 2014, p.77).

Por otro lado, está la *teoría de la resistencia* de la cual dos de sus principales representantes son Henry Giroux y Peter McLaren. “La teoría de la resistencia se construye como una visión dialéctica de la vida escolar en donde la contradicción y el conflicto pasan a primera escena en la comprensión de toda relación pedagógica”(Martínez, 2014, p.85).

Por último, encontramos la *pedagogía de la liberación*, que tiene como principal representante a Paulo Freire. Dicho autor “logra construir un discurso de la posibilidad desde una perspectiva crítica, tomando como referencia la realidad de los pueblos latinoamericanos” (Martínez, 2014, p.77). Desde una mirada freiriana se destacan rasgos como la construcción dialógica, el realismo esperanzador, el humanismo crítico, las prácticas emancipatorias y la “reinvención como la posibilidad de soñar este y otros mundos desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos sociales solidarios” (Ramírez, 2008, p.109). Sin duda, una de las mayores contribuciones de Freire para la pedagogía crítica

es la politización de la educación (Martínez, 2014). Este autor representa una postura que será uno de los ejes rectores del presente trabajo.

No obstante, es importante aclarar que la *pedagogía crítica* se inscribe desde dos vertientes principales; la visión norteamericana/europea y la latinoamericana. Por lo que a continuación, se describirán algunas particularidades de ambas visiones.

Por un lado, “unos 15 años después de la Revolución cubana [...] los académicos de la educación de izquierda de Estados Unidos comenzaron a combatir la destrucción lógica del capital por medio del desarrollo de lo que de diversa manera ha sido llamado *pedagogía radical*, *pedagogía feminista*, *pedagogía crítica* y, más tarde, *pedagogía de frontera*, *pedagogía poscolonial* y *pedagogía revolucionaria*” (McLaren, 2011, p. 50) (las cursivas corresponden al original).

En este sentido, la visión euronorteamericana,

está aliada en la denuncia y propuesta frente al capitalismo occidental, pero no es suficiente para explicar las particularidades de éste en nuestras realidades. Por ello, necesita complementarse con las especificidades de las relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad, que en el caso de los países de la periferia se ha dado como dominación, control y explotación no sólo en el ámbito del trabajo, sino en los ámbitos de la razón, el género, y los saberes relacionados a ellas, dando forma a estructuras que construyen una subjetividad controlada. (Mejía, 2011, p. 26)

De ahí que, desde Latinoamérica surgen “infinidad de procesos sociales, los cuales buscaban formas alternativas de educación desde los movimientos sociales, la academia crítica, los grupos cristianos ligados a las expresiones de la teología de la liberación, así como construir un escenario de sociedad civil propicio para la aparición de diversas organizaciones no gubernamentales” (Mejía, 2011, p. 35). En consecuencia, se gestan caminos alternativos, tales como: un marxismo desde Latinoamérica; la teoría de la dependencia (de Faletto, Dos Santos); la teología de la liberación (Gutiérrez y otros); la investigación-acción participante (Fals Borda) “la cual cuestiona la episteme de la racionalidad científica construida en la modernidad europea y postula al sujeto como actor de práctica y productor de saber, rompiendo la separación sujeto-objeto, convirtiendo a los grupos populares en investigadores” (Mejía, 2011, p.27); la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano); la psicología social (Martín-Baró); filosofía latinoamericana (Dussel) y el teatro del oprimido (grupo El Galpón, Boal), “que reivindica el cuerpo y el deseo como lugares históricos constitutivos de narrativas de emancipación y transformación (Boal, en Mejía, 2011, p. 27) (Ésta última, se abordará ampliamente en los siguientes apartados).

Por último,

La pedagogía crítica no es un movimiento social con demandas específicas; tampoco es un partido político con mecanismos explícitos de inclusión y exclusión. La pedagogía crítica no es una escuela o una corriente de pensamiento con principios rígidos e inamovibles; tampoco una teoría encabezada por grandes personajes del mundo intelectual a los cuales se debe rendir pleitesía. ¡No! La pedagogía crítica no tiene dueños ni adscripciones territoriales. Al mismo tiempo la encontramos en medio de las reflexiones

de pensadoras y pensadores adscritos al marxismo que en reivindicaciones de los representantes de la teología de la liberación. (Martínez, 2014, p.12-13)

Ahora bien, hasta el momento se ha conceptualizado lo que es la *pedagogía crítica* desde distintos enfoques y teorías. Por lo que a continuación, se realizará una explicación más detallada en cuanto a las razones por las cuales se considera pertinente utilizar esta mirada para el presente trabajo.

En primer lugar, y en palabras de Giroux, consideramos adecuado señalar que la *pedagogía crítica* consiste en una “praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente. La pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas; está comprometida en aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y en la construcción de significado” (Giroux en Ramírez, 2008, p.110). Lo anterior toma relevancia ya que *El Arte que nos Une*, intervención realizada que fundamenta el presente análisis de experiencia, fue abordada desde la Educación *No Formal*, que según Coombs es, toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial para facilitar determinadas clases de aprendizaje a grupos particulares de la población (Trilla, 1980, p.19). Por otra parte, para Trilla la educación *No Formal* es un conjunto de procesos, medios o instituciones específicas, diseñados en función de objetivos explícitos de formación o instrucción que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo (Trilla, 1980).

Es decir, tomando a estos dos autores sobre la conceptualización de la *Educación No Formal*, se entenderá a ésta como las actividades organizadas fuera del Sistema Educativo Nacional que conllevan una sistematización y estructura de procesos para alcanzar objetivos específicos de formación en grupos particulares o poblaciones focalizadas.

En este sentido,

La pedagogía crítica denuncia el carácter opresivo del sistema escolar. El currículum escolar obligatorio pretende escolarizar el alma y la mente de los estudiantes. La certificación de la enseñanza enajena la educación. Los títulos y las calificaciones cobran mayor importancia que el aprendizaje y la realización integral de las personas. El currículum oculto es profundamente deshumanizador: se centra en la obediencia y la subordinación y destruye la imaginación y la creatividad de los seres humanos (Illich, en Martínez, 2014, p.90).

Aunque no concordemos en su totalidad con la postura de Illich respecto a la escuela, la implementación de *El Arte que nos Une* se llevó a cabo dentro de un espacio no escolar debido a las condiciones de la población específica con la que se trabajó, es decir *menores invisible* (institucionalizados o en situación vulnerable). Asimismo, *El Arte que nos Une* se implementó dentro de una *institución de cuidado alternativo*, la cual también determina la condición de los sujetos y su papel en la sociedad. Apple menciona que, “al ser la principal institución por la que los individuos llegan a convertirse en adultos competentes, la escuela da a los niños pocas posibilidades de elección con respecto a los medios por los que son distribuidos en determinados papeles en la sociedad” (Apple,

1986, p.170). Sin embargo, las limitaciones y obstáculos a los que se ven enfrentados la población específica con la que se trabajó, está determinada no sólo por la escuela sino que también por la institucionalización permanente de su realidad. Una realidad que supera cualquier índice establecido bajo los criterios tradicionales del supuesto cumplimiento de los Derechos Humanos.

En consecuencia, “la pedagogía crítica es una denuncia milenaria sobre la opresión que padecemos los seres vivos que habitamos el planeta llamado Tierra. Es una rabia hecha voz colectiva contra el racismo, la homofobia, la discriminación y cualquier tipo de segregación social. La pedagogía crítica es un esfuerzo intelectual para desentrañar los mecanismos de dominación social que cobran forma en la cotidianidad de la vida escolar” (Martínez, 2014, p.13).

Es por lo anterior que, “el futuro de la pedagogía crítica implica abordar esta complejidad de manera directa y asegurarse, [...] de que los pedagogos y pedagogas críticos escuchen con atención a los grupos marginados de distintos rincones del planeta” (McLaren, y Kincheloe, 2008, p. 36).

En este sentido, “la teoría crítica siempre muestra interés por lo que podría ser, por lo que hay de inmanente en los distintos modos de pensar y percibir” (McLaren, y Kincheloe, 2008, p. 43).

Asimismo, Eric J. Weiner (en McLaren, y Kincheloe, 2008) menciona que la *pedagogía crítica* es un proceso sutil que se puede llevar a cabo con metodologías diversas tales como; “la actuación, el diálogo, la producción cultural, el aprendizaje experimental y la investigación”. (McLaren, y Kincheloe, 2008, p. 102). Por lo tanto, comenta que los mejores profesoras y profesores críticos “combinan el rigor intelectual e imaginativo con profundos niveles de conexión psicológica y emocional con sus estudiantes a la hora de abordar la naturaleza política, social y cultural del poder y del conocimiento” (McLaren, y Kincheloe, 2008, p. 102).

En otros aspectos, vista desde la pedagogía de-colonial que se inscribe en la crítica latinoamericana, Walsh (2009) dice que dicha mirada sirve

como herramienta que ayuda a distinguir estos dispositivos de poder, y como estrategia que intenta construir relaciones- de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas. Esto sería, utilizando las categorías de Boaventura de Sousa Santos, un proyecto que provoca cuestionar las ausencias- de saberes, tiempos, diferencias, etc.- y permite trabajar desde las emergencias que se revelan “a través de la ampliación simbólica de pistas o señales” de la existencia misma. (Walsh, 2009, p.37)

Por lo tanto, es fundamental para la realización del presente trabajo, partir de una mirada crítica que nos permita cuestionarnos la realidad en la que se inscribe nuestra población (*menores invisibles*), dotándonos de alternativas pedagógicas de acción y reflexión que les proporcionen la posibilidad de la construcción de un futuro distinto, ya que “si somos incapaces, en cuanto a la imaginación, de ver más allá de lo que conocemos (las categorías de lo real), entonces la pedagogía crítica moriría de la forma más tonta, ya que habrá renunciado a su autoridad por el sueños caducos, mientras el futuro se mira con impaciencia en un espejo vacío” (McLaren, y Kincheloe, 2008, p. 101).

Para finalizar este apartado, es importante mencionar que, la *pedagogía crítica*, “nos exige pensarnos en situación; por ello, es una práctica históricamente dada porque necesitamos aprender a vivir, actuar y pensar en la incertidumbre que tanto tememos”(Ramírez, 2008, p.110).

### 1.1.1 Paulo Freire

Todas y todos hablamos de Paulo Freire. Por lo menos durante la licenciatura en pedagogía es un autor que constantemente tenemos presente. Hablamos de sus maravillosas aportaciones al mundo de la educación, de su incansable búsqueda de la libertad, de sus cuestionamientos ante una realidad que, aunque corresponden al siglo pasado, siguen estando vigentes. Cada semestre es mencionado, analizado y en muchos casos se llevan a la práctica sus postulados en distintos espacios que nos competen.

“Valiente erudito, activista social y trabajador cultural que fue admirado por su integridad y humanidad, Freire fue reconocido internacionalmente por desarrollar una práctica de educación antiimperialista y anticapitalista que emplearon educadores progresistas de todo el mundo”(McLaren, 2011, p.187).

Freire es un autor vigente, presente y constante que nos invita a pensar en un mundo distinto, donde las injusticias sociales desaparezcan y la libertad sea una conquista permanente. “Los estudiantes radicales progresistas están ansiosos de profundizar en la obra de Freire porque ven en éste una manera de darle cumplimiento a sus más profundos deseos de cambiar el mundo por medio de su vocación de maestros, de trabajadores sociales y activistas comunitarios - un cambio que va más allá de la dimensión meramente cosmética”(McLaren, 2011, p.198). Pero ¿quién fue este hombre de barbas grises y sueños de libertad que manifestó un profundo interés por “los otros”, por mirarnos desde lo que somos y hacia lo que podríamos ser?

Pues bien, Paulo Reglus Neves Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, estado de Pernambuco, en el noreste de Brasil (McLaren, 2011). Sus padres, Joaquim Temístocles Freire y Edeltrudes Neves Freire, jugaron un papel fundamental al haberlo iniciado en la escritura y en el amor a las letras cuando le leían cuentos y cantaban canciones (particularmente el padre) hasta que el pequeño Paulo se quedara dormido (McLaren, 2011). Freire creció en una atmósfera familiar armoniosa al lado de sus padres y tres hermanos.

Aunque ambos padres determinaron en muchos aspectos a Freire, su madre fue, “indiscutiblemente la figura más importante en su desarrollo intelectual y emocional”(McLaren, 2011, p.185). Otra mujer que marca la vida del autor es Eunice Vasconcelos, quien era la directora de la escuela primaria a la que Freire asistió, y con el paso del tiempo inculcó en él la pasión por el idioma portugués (McLaren, 2011).

Cuando Paulo tenía 10 años, su familia se mudó a Jaboatão como consecuencia de la crisis mundial de 1929 (McLaren, 2011), situación que modificó su entorno y le permitió relacionarse de manera distinta con lo que le rodeaba. “Al salir de la escuela y durante los fines de semana, pasaba el tiempo con los niños y adolescentes provenientes de familias rurales de escasos recursos, y con los hijos de trabajadores que vivían en los cerros o cerca de los canales” (Gadotti, en McLaren, 2011, p.186).

Posteriormente, y con sólo 13 años de edad, sufrió la muerte de su padre, lo que generó que las dinámicas familiares cambiaran radicalmente y la situación económica se tornó desfavorable.

Al terminar el primer año de secundaria, Paulo entró al colegio Oswaldo Cruz. El dueño de dicho colegio era Aluizio Pessoa, padre de la segunda esposa de Freire, Ana Maria Araújo Freire. Aluizio Pessoa jugó un papel muy importante en la formación del joven Paulo “canalizando su interés hacia el humanismo cristiano y alimentando su espíritu democrático”(A. Freire y Macedo, en McLaren, 2011, p.186).

Debido a su débil complexión y que se convirtió en maestro de portugués cuando todavía era estudiante de preparatoria, pudo evitar formar parte de las Fuerzas Expedicionarias Brasileñas en Italia durante la segunda guerra mundial (McLaren, 2011). En 1943 fue aceptado en la secular Escuela de Leyes de Recife de la que se graduó en 1947 (McLaren, 2011).

A la edad de 23 años (1944), se había casado con Elza Maria Costa Olivera, quien era maestra de primaria y fomentó el interés de Paulo por el aprendizaje. Tuvieron cinco hijos juntos (Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim y Lutgardes). “Después de la muerte de Elza en 1986, Freire se casó en 1988 con la estudiante graduada y amiga de la niñez, Ana María A. Hasche, a quien Paulo llamaba “Nita”. Nita se convirtió en la amorosa fuerza de vida de Paulo y éste le fue devoto hasta su muerte” (McLaren, 2011, p.187).

A propósito de esto, aunque Freire estudió leyes, siempre mostró un interés particular en la educación y “fue uno de los primeros pensadores de la educación reconocido internacionalmente que apreció con plenitud la relación existente entre la educación, la política, el imperialismo y la liberación. De hecho, él comprendió claramente que es inevitable que una desemboque en la otra y que se iluminen mutuamente” (McLaren, 2011, p.185). Por lo tanto, durante su vida de juventud y adultez ocupó diversos cargos vinculados con la educación y la cultura. A saber;

se convirtió en el director de la División de Educación y Cultura del SESI - (Servicio Social de la Industria)-[...] El 1 de agosto de 1954, tomó el puesto de asistente en el SESI-Pernambuco, en la división de relaciones públicas, educación y cultura. El mismo año se tituló en derecho y fue promovido para ocupar el puesto de director de la División de Educación y Cultura. Desde diciembre de 1954 hasta octubre de 1956 ocupó el puesto de superintendente en la División de Educación y Cultura. Desde 1956 hasta 1961, Freire viajó por varios estados brasileños como consultor para la División de Investigación y Planeación del SESI. (McLaren, 2011, p.187)

En 1956, “Freire fue nombrado miembro de la Junta Educacional de Recife, y en 1958 se le nombró director de la División de Cultura y Recreación del Departamento de Archivos y Cultura de la Ciudad de Recife. Durante ese tiempo tuvo su primera experiencia dando clases en enseñanza superior como profesor de historia y de filosofía de la educación en la Escuela de Bellas Artes de Recife”(McLaren, 2011, p.188)

En 1959, completó su doctorado con una tesis titulada “Educación actual en Brasil”. A partir de ello, Freire fue “profesor en ejercicio” (McLaren, 2011, p.188) en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de Recife (McLaren, 2011).

Posteriormente, en 1961, siendo el director de Servicios de Extensión de la Universidad de Recife, empezó a trabajar con nuevos métodos en la enseñanza para adultos (McLaren, 2011) ya que “estuvo consciente de que con el nombre de ‘mercado libre’ la democracia se había retractado de su compromiso con la justicia social, y de que junto con esta retracción había puesto en peligro su compromiso fundamental con la educación”(McLaren, 2011, p.185)

El enfoque educativo de Freire se vio permeado por su estrecha relación con el obispo de Recife (Dom Helder Camara) y por sus actividades en el colectivismo católico, Comunidades Eclesiales de Base y el Movimiento de Acción Católica (McLaren, 2011) por lo que en muchas ocasiones se le relaciona firmemente con la corriente de la *teología de la liberación*.

Por otro lado, dentro de todas sus iniciativas y múltiples puestos, Freire fue “miembro fundador del Movimiento para la Cultura Popular de Recife [y] prosiguió su tarea dejando sentir su influencia en la campaña ‘*pies descalzos también pueden aprender a leer*’, que fue apoyada por la popular administración del alcalde Djalma Maranhão” (McLaren, 2011, p.188).

En 1962 “el programa educativo de Freire ayudó a 300 trabajadores rurales a leer y a escribir en 45 días” (McLaren, 2011, p.188). Este acontecimiento permitió identificar las palabras que representaban la realidad cotidiana de los trabajadores. Posteriormente estas palabras “eran codificadas y decodificadas por grupos de trabajadores y de maestros que participaban en grupos conocidos como “círculos culturales”(McLaren, 2011, p.189). Lo anterior “dio como resultado un proceso de lucha ideológica y praxis revolucionaria -o lo que sería conocido más tarde como la *concientização* freiriana. Los trabajadores y los campesinos fueron capaces de transformar su ‘cultura del silencio’ y se convirtieron en agentes colectivos del cambio político y social”(McLaren, 2011, p. 189) (las cursivas corresponden al original)

Como resultado de lo anterior,

En 1963, Freire fue invitado [...] para que renovara el planteamiento de la educación de adultos en el nivel nacional y para trabajar con el Programa Nacional de Educación, el Movimiento para la Educación Básica. En 1964, 24 000 círculos culturales fueron diseñados para ayudar a dos millones de trabajadores iletrados. Sin embargo, todo ello sufrió una brusca interrupción debido a una revuelta militar [...] que destituyó el gobierno electo democráticamente de Goulart. El 31 de marzo de 1964 [...] Freire se encontraba en Brasilia, trabajando en el Programa de Educación Nacional, y



fue despedido después de que fuera arrestado el gobernador Miguel Arraes. (McLaren, 2011, p.190)

Freire también fue arrestado y puesto en prisión. Al ser liberado, después de 70 días, se autoexilió al sentir que su vida estaba amenazada. En este sentido, “la tarea o misión de Freire se centró en la transformación de las relaciones de producción de la riqueza social (a la par de sus niveles ideológico-políticos). [Por esta razón fue considerado] subversivo a juicio del Estado”(McLaren, 2011, p.203).

Durante su exilio, Freire estuvo en diversos lugares, entre los cuales se encuentra Bolivia, Chile, Ginebra, Estados Unidos (en la Universidad de Harvard), Angola y Mozambique, Perú y Nicaragua (McLaren, 2011).

Antes de mudarse a Ginebra, Freire publicó las tres grandes obras por las que es más conocido: *La educación como práctica de la libertad*, que analizaba el papel que la educación puede desempeñar en el contexto del desarrollo económico y de la lucha contra el colonialismo; *Acción cultural para la libertad*, que analiza las relaciones neocoloniales existentes entre los llamados países del primer mundo y los países tercermundistas, y donde Freire contrasta la teoría con el verbalismo y la acción con el activismo; y *Pedagogía del oprimido*, que analiza la relación dialéctica existente entre dominación y opresión en el contexto del desarrollo histórico de la educación capitalista. (McLaren, 2011, p.194)

Sin duda, Freire brindó una mirada distinta de la educación. Construyó un espacio pedagógico revolucionario y crítico que, basado en el diálogo y el amor genera un espacio de resistencia. “Él era un hombre humilde que siempre colocó por delante de su provecho personal el proyecto de la libertad humana” (McLaren, 2011, p. XXVI).

La obra de Freire se puede relacionar con diversas corrientes o movimientos educativos, tales como; la educación popular, la educación para adultos, el cambio educacional y la educación no formal, las cuales suelen ser acomodadas en un mismo molde a pesar de sus diferencias.

De igual manera,

Freire ha sido comparado con y analizado en el marco de los grandes pedagogos y pensadores de la educación. Muchos lo asocian con el movimiento de la “escuela activa” y con algunos de sus más prominentes promotores (Dewey, Decroly, Montessori, Clapadèd, Freinet). Otros emparejan a Freire y a Illich cuando consideran la desescolarización del último. Freire respondió diferenciándose de la “escuela activa”[...] También se distanció del enfoque de la desescolarización, ya que Freire nunca propuso negar o eliminar la escuela. Sino más bien transformarla. (Torres, en McLaren, 2011, p.201)

Por otro lado, “JanMohamed también compara el espacio pedagógico de Freire con las nociones de utopía/heterotopía de Michel Foucault. Los espacios heterotópicos son ‘contraespacios’ que impugnan e invierten a los espacios reales, y están unidos a estos últimos por una relación de contradicción”(JanMohamed, en McLaren, 2011, p.209). Sin embargo, “Freire en persona a menudo resistió activamente a semejantes identificaciones” (McLaren, 2011, p.200).

Paulo Freire es reconocido como uno de los más importantes filósofos de la liberación y como un pionero en educación crítica y pedagogía crítica debido a que “las contradicciones alojadas en las relaciones de las clases sociales fueron capitales para Freire a lo largo de su carrera”(McLaren, 2011, p.205).

Su obra “creó un vívido y nuevo vocabulario de interés para el oprimido, y desarrolló una nueva poderosa terminología política que le permitió a los oprimidos analizar su ubicación dentro de la privilegiada jerarquía de la sociedad capitalista y comprometerse con los intentos por escapar a los ciclos existentes de la reproducción social” (McLaren, 2011, p.204).

Giroux (citado en McLaren, 2011) dice que

los escritos de Freire incorporan un modelo de lucha discursiva y de oposición que no sólo reta a la maquinaria opresora del Estado, sino que también apoya la formación de nuevos temas culturales y de movimientos comprometidos con la lucha a propósito de los valores modernistas de libertad, igualdad y justicia. Esto explica en parte el interés de Freire por los educadores, por las feministas y por los revolucionarios de África, América Latina y Sudáfrica. (Giroux, en McLaren, 2011, p.202)

Finalmente, se puede decir que no importa el lugar donde se pretenda encasillar o acomodar a Paulo Freire, sus aportaciones a la pedagogía y a diversos campos disciplinarios, nos dotan de herramientas valiosísimas que nos dan la posibilidad de construir un mundo mejor. Por último, se puede decir que Paulo Freire, “vivía lo que predicaba. Su vida es una historia de valor, infortunio, perseverancia e indeclinable fe en el poder del amor” (McLaren, 2011, p.196).

### **1.1.1.1 Pedagogía del Oprimido**

*Pedagogía del Oprimido* es una de las obras de Paulo Freire con las que dio a conocer su visión no sólo de la educación, sino que también del mundo. Fue escrita en 1969 y publicada por primera vez en 1970 (Freire, 2011). En esta obra en particular, el autor analiza la relación dialéctica que existe entre los opresores y los oprimidos dentro del contexto histórico de la educación capitalista. De igual manera, en las primeras páginas, Freire (2011) menciona que dicho libro es un ensayo desde la experiencia y que está dirigido a todas y todos los pensadores de izquierda que consideren la necesidad de una transformación.

En *Pedagogía del Oprimido*, se plasma una propuesta pedagógica que responde a las necesidades contextuales de la época, mostrando una mirada crítica ante las desigualdades sociales. Freire dice: “Sentíamos [...] la urgencia de una educación que fuese capaz de ayudar a lograr esa inserción a la que tanto nos hemos referido. Inserción que, tomando al pueblo que emergía por la ‘descomposición de la sociedad’, fuese capaz de llevarlo a la transividad ingenua a la crítica” (Freire,

2011, p.101). En este sentido, la postura crítica del autor le permitió, mediante la experiencia, reconocer la necesidad imperante que enfrentaba su contexto en los años 60 y 70 del siglo pasado. No obstante, sus postulados siguen estando vigentes ya que permiten vislumbrar nuestra realidad, además de dotarnos de elementos esenciales para la transformación desde diversos espacios educativos. En este sentido, “el coronel West llamó a la Pedagogía del oprimido `un suceso histórico para los teóricos y los activistas contrahegemónicos que buscan nuevas maneras de vincular la teoría social con las narrativas de la libertad humana’”(West, en McLaren, 2011, p.207).

Asimismo, Freire logró conceptualizar los procesos educativos separando la visión elitista de lo intelectual haciendo “énfasis en el redescubrimiento del poder de la resistencia del Estado a través de nuevos movimientos sociales”(Aronowitz, en McLaren, 2011, p.211).

Ahora bien, “el análisis de Freire está basado en la dialéctica hegeliana, en donde la unidad es entendida como una constante tensión de tesis, antítesis y síntesis, y el cambio es la solución del conflicto entre dos opuestos”(Schugurensky, en McLaren, 2011, p.248). De ahí que, su discurso está fundamentado en una dicotomía constante entre diversos conceptos, entre los cuales encontramos principios marxistas que se contraponen con sus antítesis correspondientes. Es por lo anterior que, resulta importante tener conocimiento de los ejes conceptuales que utiliza el autor para poder desglosar y fundamentar las razones por las que se decidió partir de estos supuestos para el presente trabajo.

Primero que nada, Freire apela a “reconocer que somos condicionados pero no determinados por este mundo -y por la opresión misma-, alienta la posibilidad que es la existencia humana.”(Walsh, 2009, p.45). De ahí que, el contexto en el cual se implementó el proyecto de *El Arte que nos Une*, necesita partir de la *esperanza*, con la firme convicción de que la transformación es posible y que a pesar del contexto donde se desenvuelven los *menores invisibles* (institucionalizados y en situación vulnerable), no están destinados a un futuro determinado por la violencia, la institucionalización permanente y el incumplimiento de sus derechos. En este sentido, bell hooks (Gloria Jean Watkins), escritora feminista y activista social, afirma “en la obra de Paulo siempre hubo el reconocimiento de la situación propia del sujeto en aquellos que en mayor medida se encuentran privados de derechos” (hooks, en McLaren, 2011, p.222).

Asimismo, para Freire “la esperanza es intrínseco a la acción y un elemento constitutivo de la lucha diaria porque, sin esperanza, la historia nos escribiría a nosotros y nos impediría ser sus autores”(McLaren, 2011, p.214). Por lo tanto, la *esperanza* se vuelve determinante al momento de analizar las estadísticas de la realidad a la que se enfrentan los *menores invisibles* a su salida de las *instituciones de cuidado alternativo*, proporcionando una luz que cambie el rumbo de su destino y les permita construir nuevas realidades.

Para continuar, otro de los conceptos freirianos que fue determinante en la implementación de *El Arte que nos Une* además de ser una pauta en Pedagogía del Oprimido, es el *diálogo*.

Para Freire, el diálogo es: “una relación horizontal de A más B [...] Se nutre del amor, la humanidad, de la esperanza, de la fe, de la confianza”(Freire, 2011, p.101). Asimismo, el diálogo es

un pensar verdadero de los sujetos críticos que apunta hacia el pronunciamiento del mundo desde la subjetividad de los seres. El amor, dice él, “es la característica más decisiva del diálogo y la fuerza constitutiva que anima a todas las pedagogías de la liberación [...]. [Sin amor] no es posible la *pronunciación* del mundo, que es un acto de creación y recreación” (Freire, en McLaren, 2011, p.226-227). En este sentido, Freire afirma que “la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*” (Freire, 2005, p.106) (las cursivas corresponden al original). Es decir, la construcción de una nueva realidad que parte del pronunciamiento de las diversas realidades, lo cual permite una mirada esperanzadora de la transformación social.

De igual modo, Freire creía que la sociedad está en constante movimiento, y que éste se da a partir de una compleja interacción dialéctica que constituyen las características estructurales de la sociedad, tales como las relaciones sociales de producción, sus acuerdos institucionales y sus formaciones culturales. Decía que, “las sociedades a las que se les niega el diálogo y la comunicación y en su lugar se les ofrecen *comunicados* se hacen preponderantemente *mudos*’. El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que falta un tenor marcadamente crítico” (Freire, 2011, p.63). De este modo, su propuesta pedagógica aspira a que los sujetos sean capaces de pronunciar el mundo dejando atrás la cultura del silencio. Para ser más exactos, negar u obstaculizar la comunicación y el diálogo, “equivale a transformar a los hombres en objetos, y esto es objetivo de los opresores, no de los revolucionarios” (Freire, 2005, p.166).

En otros aspectos, cuando Freire realiza su análisis sobre la educación capitalista, postula que las relaciones de poder dentro y fuera de las instituciones educativas generan situaciones de opresión que imposibilitan a los individuos a desarrollarse en plenitud. Por lo anterior, propone el reconocimiento de las relaciones que se dan entre opresores y oprimidos, la cual es dialéctica. Es decir, el opresor puede ser oprimido y el oprimido puede ser opresor dependiendo del contexto. Por lo anterior, el miedo a la libertad, diría Freire, genera que en un principio los oprimidos busquen la contraparte de su situación, es decir, ser opresores. Sin embargo, dicha condición no es el objetivo, ya que caerían inevitablemente en la deshumanización. Por eso mismo, es de suma importancia reconocer el *opresor* que *habita* dentro del oprimido, para entonces caminar hacia la liberación. Por lo tanto, es necesario reconocerse en antagonismo con el opresor, para que de este modo, se pierda el miedo a asumir la libertad. Para evitar lo anterior, la situación de opresión debe ser transformada para lograr deshacerse de la *sombra del opresor en el oprimido* y así, luchar “con” ellos y lograr “ser para los otros” (Freire, 2005).

Lo anterior da cuenta de que,

el pensamiento revolucionario de Freire no presupone una inversión de los polos oprimido-opresor; en lugar de eso, intenta reinventar, en la

comunicación, una sociedad donde la explotación y la verticalización del poder no existan, donde los sectores de la sociedad privados de sus derechos no queden excluidos de la lectura del mundo o se les prohíba ésta. (Araújo y Macedo, en McLaren, 2011, p.208)

La educación verdadera, dice Freire es “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2011, p.09). Por esto mismo, el autor desarrolló nuevos enfoques de la educación y de la enseñanza, evitando las modalidades *bancarias* “que separaban el cuerpo de la mente, el pensamiento de la acción y la crítica social de la praxis transformadora” (McLaren, 2011, p.213).

En este sentido, la concepción *bancaria* de la educación implica que la información es *depositada* en el educando, negando así su posibilidad de reflexión y acción. En contraposición de la educación bancaria, la *concepción problematizadora* de la educación, “al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria” (Freire, 2005, p.98) permitiendo así una transformación mediante la praxis. En otras palabras “el ejercicio de la educación bancaria [...] forma un sujeto pasivo, víctima y victimario de relaciones opresivas”(Martínez, 2014, p.81) y la educación problematizadora forma sujetos activo, críticos, reflexivos y libre.

Leonardo Boff (citado en McLaren, 2011) “afirma que el proyecto pedagógico de Freire es un proyecto de acción en y sobre el mundo” (Boff, en McLaren, 2011, p. XXIV). Es decir, la conversión del conocimiento en acción, hace cambios. De ahí que, la praxis se convierte en uno de los conceptos más importantes para Freire. Por esto es que *El Arte que nos Une*, es un proyecto que responde a este principio freiriano, ya que se llevó a la práctica mediante la implementación que al mismo tiempo implicó una reflexión constante de las acciones. En consecuencia de lo anterior, fue un proyecto hecho *con* los y las menores y no una simple implementación “asistencialista” que pretende “brindar” soluciones descontextualizadas generando una violencia antidialógica y opresora.

Por estas razones y partiendo de que la “la verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la ‘praxis’ constitutiva del mundo humano; reflexión que también es ‘praxis’” (Fiori en Freire, 2005, p.19) se puede decir que la *praxis* es la reflexión y la acción de los seres sobre el mundo para transformarlo (inserción crítica y acción) (Freire, 2005) siendo así, los sujetos agentes de su propia recuperación. En este sentido, el autor propone poner a los sujetos “en una posición concientemente crítica frente a sus problemas” (Freire, 2011, p.51). Es decir, crear soluciones con el pueblo y nunca sobre o simplemente para él. Dice que “los hombres como los seres del quehacer ‘emergen’ del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo” (Freire, 2005, p.161).

Por consiguiente, cuando el autor habla de la libertad y afirma que ésta “es una conquista y no una donación” (Freire, 2005, p.45) y asimismo implica una búsqueda constante que exige responsabilidad, se refiere a la praxis como resultado de un proceso de concientización.

De ahí que Fiori (en Freire, 2005) dice: “Paulo Freire no inventó al hombre; sólo piensa y practica un método pedagógico que procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en el que él se va descubriendo, manifestando y configurando: ‘método de concienciación’” (Fiori en Freire, 2005, p.19).

En este sentido, la conciencia es “esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes.”(Fiori en Freire, 2005, p.17). Es decir, la conciencia crítica es “presencia y distancia del mundo: la distancia es la condición de la presencia”(Fiori en Freire, 2005, p.19).

Por lo anterior es que, dentro de la mirada freiriana se vuelve indispensable la codificación y decodificación. “El proceso de codificación/decodificación también representa un intento de llegar a la praxis, el medio a través del cual quienes aprenden son motivados a reexperimentar lo ordinario de manera extraordinaria, a través de un proceso de distanciamiento crítico” (Allman *et al.*, en McLaren, 2011, p.199).

Por lo tanto,

La decodificación es análisis y consecuente reconstrucción de la situación vivida: reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar más allá. La inmediatez de la experiencia, medida por la objetivización se hace lúdica, interiormente, en reflexión de sí misma y crítica anunciadora de nuevos proyectos existenciales. Lo que antes era enclaustrado, poco a poco se va abriendo; ‘la conciencia pasa a escuchar los llamados que la convocan siempre más allá de sus límites: se hace crítica.’ (Fiori en Freire, 2005, p.14)

En la implementación de *El Arte que nos Une*, mediante la dramatización y diversas actividades artísticas se estableció una *decodificación* o deconstrucción de lo previamente establecido por el contexto donde se desenvuelven las y los menores, permitiendo la libertad de expresión con miras a la concientización y la transformación. Esto será desarrollado en el tercer capítulo del presente trabajo.

No obstante, es pertinente mencionar que dentro del espacio pedagógico de Freire, los educadores y los educandos, adquieren una nueva dimensión dialéctica que implica una existencia horizontal donde el educador es al mismo tiempo educando y viceversa (educador-educando/educando-educador). En resumidas cuentas, “Freire le ha dado a la palabra ‘educador’ un nuevo significado, imprimiéndole un amplio giro al término, de manera que éste pudiera extenderse a numerosos campos disciplinarios y abarcar múltiples perspectivas”(McLaren, 2011, p.196).

De ahí que,

los educadores freirianos no conciben su trabajo como un antídoto para las enfermedades socioculturales actuales y para el declinante nivel de ambición con respecto al compromiso con la democracia de la sociedad contemporánea. En vez de eso, sus esfuerzos se dirigen pacientemente a la creación de sitios contrahegemónicos de lucha política, de marcos de trabajo epistemológicos radicalmente alternativos, y de interpretaciones contrapuestas y prácticas culturales, así como de dominios de abogacía en pro de los grupos sin derechos. (McLaren, 2011, p.231)

A propósito de lo anterior, McLaren afirma que la visión que propone Freire en cuanto a los educadores, implica que éstos deben estar en un cambio constante, reinventándose y reinventando continuamente lo que significa ser “democrático en su particular contexto cultural e histórico” (Freire, en McLaren, 2011, p.219). Es por esto que, en *El Arte que nos Une* el papel desempeñado por las implementadoras, fue siempre conceptualizado desde la horizontalidad, permitiendo un crecimiento mutuo que dio como resultado una entrega y un compromiso por parte de las y los menores, así como por parte del equipo implementador. En este sentido, Freire dice que “los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2005, p.92). Por eso mismo, se generaron dinámicas positivas donde todas y todos participamos activamente en la construcción del proyecto.

Insistiendo en la relación existente entre los postulados de Freire y la implementación de *El Arte que nos Une*, se puede decir que, “aún cuando se le reconoce como uno de los más importantes filósofos de la liberación y como un pionero en educación crítica y pedagogía crítica, su trabajo todavía sólo es utilizada principalmente por los educadores que realizan su labor fuera de la corriente educativa dominante”(McLaren, 2011, p.197). Lo anterior se debe a que Paulo Freire creía firmemente que la transformación educativa debe estar acompañada por el cambio significativo en las estructuras sociales y políticas en las que la educación tiene lugar (McLaren, 2011).

En otros aspectos, “la vigorosa generalidad que caracteriza a las formulaciones y los pronunciamientos freirianos en materia de pedagogía puede resultar muy frustrante [ya que, aunque] enumera problemas importantes, no alcanza a proporcionar la base teórica necesaria que permitiría plantear alternativas más progresistas y pragmáticas para las teorías y las perspectivas que él critica” (McLaren, 2011, p. 218). Por consiguiente, *El Arte que nos Une* es un proyecto que propone una alternativa sustentada conceptualmente desde los postulados freirianos, y que a su vez permite llevar hacia la *praxis* su postura contrahegemónica. En este sentido, “todavía hay razón para esperar una oportunidad pedagógica cooperativa entre aquellos que apoyan la lucha freiriana, pedagógica y basada en la clase, una pedagogía feminista, o una pedagogía informada por una teoría y una política no convencionales que pueden llevar a un renacimiento de un pensamiento educacional serio, en donde la categoría de *liberación* pueda continuar teniendo y generando significado” (McLaren, 2011, p. 226).

Ahora bien, hasta aquí se han planteado algunos de los conceptos que utiliza Freire en Pedagogía del Oprimido y su relación con la implementación de *El Arte que nos Une*. No obstante, es pertinente mencionar que no estamos abordando todos los conceptos utilizados en las obras de Paulo Freire, o en Pedagogía del Oprimido en particular, pero sí estamos desarrollando los que consideramos fundamentales para el planteamiento del presente trabajo.

Por último, “somos todos una red”, dicen los zapatistas, “que habla y escucha”.

La revolución que describió Paulo Freire en Pedagogía del Oprimido; [es] una revolución que aspira no sólo a liberar a los oprimidos, sino también a los opresores; una lucha de habilitación que se guía por una visión de la humanidad que apoya el localismo y la diversidad, y que aumenta su poder

por medio de un diálogo genuino y la participación comunitaria. (Ruggiero en McLaren, 2011, p.83)

## 1.2. El teatro del Oprimido

### 1.2.1. Augusto Boal

Augusto Boal (1931-2009) director de escena, actor, dramaturgo y maestro, “era una persona de constitución frágil, modesto, pero siempre desbordante de pasión y esperanza tranquilas. Su fuente de energía inagotable procedía de su firme creencia en la creatividad, la espontaneidad y la capacidad de cambio innata a las personas” (Herrero, s/a. p.12).

La mayor parte de su vida trabajó con grupos vulnerables sin que la infinidad de premios, títulos *honoris causa* y reconocimientos a nivel internacional le impidieran acercarse a este tipo de población hasta el final de su vida. “Boal, hombre de teatro y brasileño exiliado que no renunció a nada de aquello por lo cual peleaba Brasil” (Copfermann en Boal, 1980, p. 223).

Sus padres eran campesinos emigrantes de Portugal, que regenteaban una panadería en Río de Janeiro, Brasil (Herrero, s/a). A esto se debe el nombre de su autobiografía, titulada “*Hamlet e o filho do padeiro* (2000) - Hamlet y el hijo del panadero” (Herrero, s/a. p.3), la cual no ha sido traducida al español.

Augusto nació en Río de Janeiro en el año de 1931. Él mismo relata que a sus 10 años ya hacía montajes teatrales con sus primos, primas y hermanos para presentar entre su familia los domingos por la tarde, los cuales estaban “inspirados en los seriales radiofónicos de la época, en las novelas románticas por entregas que compraba su madre, así como en los personajes variopintos que habitaban su barrio de Penha y las peripecias que de ellos emanaban” (Herrero, s/a. p.3).

Sin embargo, a pesar de siempre mostrar un interés particular por el arte del teatro, estudió para ser ingeniero químico en la Antigua Universidad de Brasil, ahora Universidad Federal de Río de Janeiro (Herrero, s/a) donde termina sus estudios en el año de 1952 (Boal, 1980). Posteriormente, se fue becado a Estados Unidos a la Universidad de Columbia para estudiar una especialidad en el área de estudio de química, pero nunca trabajó esa disciplina. Durante su estancia en Norte América, se acercó de una manera más profesional al teatro y volvió a Brasil para implementar sus conocimientos en este ámbito. Por lo anterior, en 1958 empieza a trabajar como profesor en la escuela de arte dramático de San Pablo y es nombrado director del Teatro Arena, donde trabajó hasta su arresto en 1971 (Boal, 1980).

Se puede dividir su trabajo en el Teatro Arena en cinco etapas: 1) naturalista/realista- se parte del Método de Stanislavki- entendimiento y acción; 2) Valorización de lo nacional- el reconocimiento de las diversas realidades; 3) Nacionalización de los clásicos; adaptaciones de los clásicos al contexto del país; 4) Teatro musical; “Arena cuenta Zumbí”- Fábula mezclada con la realidad inmediata que se



interpretaban por medio del género de musicales; y por último 5) el pueblo debería tener los medios de producción del teatro. Después surgen las técnicas del Teatro del Oprimido, tales como teatro periodístico, teatro invisible, teatro-foro, etcétera. (Boal, 1980), los cuales se explicarán ampliamente en el siguiente apartado.

El Teatro Arena en un principio, hacía teatro popular que incluso estaba subsidiado por el Estado brasileño hasta antes de 1964 que fue el Golpe de Estado de extrema derecha. En 1968 es el segundo Golpe de Estado que implementa un gobierno fascista por lo que entre el periodo de 1954 y 1968, Boal sigue con sus actividades de Teatro Popular con el Teatro Arena, pero posteriormente ya no le es posible (Boal, 1980).

Debido a las connotaciones políticas de su trabajo artístico, Boal fue perseguido y torturado por la dictadura brasileña de la década del 70, lo que posteriormente provocó su exilio. A partir de este, Boal comienza su trabajo con actores no profesionales, grupos sociales y un sinnúmero de comunidades sin conocimientos actorales, en varios países de América del Sur. (Aulestia, 2013, p.15)

Después de ser liberado, se fue a Argentina, país natal de su mujer (Boal, 1980) y posteriormente trabajó en la implementación de su visión del teatro en gran parte de Latinoamérica (Argentina, Perú, Chile, Colombia, México, Ecuador) (Boal, 1980).

Asimismo, durante este periodo Boal empieza a concebir al teatro como una herramienta política transformadora “basándose principalmente en la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire (1970), además de tener una clara influencia del dramaturgo alemán Bertolt Brecht y su Teatro Épico (1926)”(Aulestia, 2013, p.16).

Durante el año de 1973 (Boal, 1980) el gobierno revolucionario peruano implementaba un proyecto de alfabetización inspirado en Paulo Freire (Operación Alfabetización Integral) al cual Augusto Boal fue invitado. Debido a la diversidad lingüística de ese país (41 dialectos de las dos lenguas principales (Boal, 1980, p. 11)), pretender una unificación determinante en cuanto al idioma castellano resultaba complicado. Por lo mismo, Boal apela a “alfabetizar en todos los lenguajes posible, especialmente en el artístico, como el teatro, la fotografía, los títeres, el cine, el periodismo, etcétera”(Boal, 1980, p. 16) sin que esto implique forzar a los sujetos a abandonar su lengua materna.

En este sentido, Augusto Boal considera al teatro como lenguaje apto para ser utilizado por cualquier persona, tenga o no aptitudes artísticas. Dice: “Intentamos mostrar en la práctica cómo puede el teatro ser puesto al servicio de los oprimidos para que éstos se expresen y para que, al utilizar este nuevo lenguaje, descubran también nuevos contenidos” (Boal, 1980, p. 17). De igual manera, Boal encuentra la relación entre alfabetización y teatro, partiendo del *lenguaje teatral*- “Yo debía enseñar el teatro como lenguaje. No el español. ¿Qué es el lenguaje teatral? El movimiento, las técnicas [...] el lenguaje fotográfico, la pintura, la serigrafía, etc.-” (Boal, 1980, p. 244) .

Es durante su exilio, que Boal desarrolla su “*Poética del Oprimido*”, así como la teoría del “*Teatro del Oprimido*” que “saca sus raíces de este movimiento de cultura popular” (Boal, 1980, p.

252). Para Vieites (2015) una de las razones del éxito de Boal, se debe a que define “su poética como «del oprimido» [lo que] le permite vincularse con Freire y su «pedagogía», término que genera de inmediato adhesión y simpatía” (Vieites, 2015, p.173). Efectivamente, Boal parte de los postulados de Freire, además de que fueron coterráneos y compartieron un momento histórico, ambos autores conciben al sujeto como sujeto histórico: Boal, desde el teatro y Freire desde la alfabetización para adultos. Mejor dicho, los dos brasileños conciben a las y los *oprimidos* como actores sociales que comprenden su realidad, la cuestionan y que si lo deciden, pueden transformarla.

Ahora bien ¿qué es la *Poética del Oprimido*? Para que sea posible entender dicho concepto, debemos explicar a grandes rasgos de dónde surge. Pues bien, Boal realiza un crítica minuciosa a lo que él denomina como *teatro burgués*. El cual se origina en la *Poética de Aristóteles* y posteriormente, aunque sufre modificaciones, en la *Poética de Brecht*.

En este sentido, Aristóteles “propone una poética en la que el espectador delega poderes en el personaje para que éste actúe y piense en su lugar”(Boal, 1980, p. 17) provocando una *catarsis*.

Por otro lado, Brecht “propone una poética en la que el espectador delega poderes en el personaje para que actúe en su lugar, pero se reserva el derecho de pensar por sí mismo, muchas veces en oposición del personaje” (Boal, 1980, p. 17) se produce una *concientización*.

Por el contrario, la Poética del Oprimido de Boal, “es la acción misma: el espectador no delega poderes en el personaje ni para que piense ni para que actúe en su lugar; al contrario, él mismo asume su papel protagónico, cambia la acción dramática, ensaya soluciones, debate proyectos de cambio - en resumen, se entrena para la acción real-” (Boal, 1980, p. 17). Es decir, el objetivo de la *poética del oprimido* es: “transformar al pueblo `espectador`, ser pasivo en el fenómeno teatral, en sujeto, en actor, en transformador de la acción dramática”(Boal, 1980, p. 17).

Inevitablemente, Boal “integra algunos principios de Brecht, sobre todo en lo referido al «gestus» como característica del personaje que denota su posición social, indagando en una «interpretação coletiva» que «permitía separar o essencial da circunstancia», y mostrar la «máscara social»”( Boal en Vieites, 2015, p.165). Por otra parte, sustituye la *catarsis* de Aristóteles, que “vacía” de algo al espectador, por el *estímulo*, que genera la voluntad de acción en el mismo (Boal, 1980).

En este sentido, es importante mencionar que desde finales de los años sesenta del siglo pasado, diversos grupos en Latinoamérica y en los Estados Unidos, se abocaron a desarrollar espacios teatrales y espectáculos que, siguiendo los postulados de Brecht, promueven “en el espectador un cuestionamiento de lo real, a través del «reconocimiento» de la dimensión dialéctica del mundo dramático creado en la escena, pero también en la confrontación de ese mundo con la realidad, un teatro con una evidente dimensión educativa, en sintonía con movimientos que luchan por proyectar una educación popular, crítica y emancipadora, entre las clases subalternas” (Vieites, 2015, p.167). Por lo tanto, aunque “la obra de Augusto Boal *Teatro del Oprimido* se suele situar entre las aportaciones más trascendentales del teatro del siglo XX, en tanto sus dictados teóricos y sus propuestas metodológicas y prácticas han calado en ámbitos de la educación social y teatral

relacionados con el desarrollo de la democracia cultural” (Vieites, 2015, p. 161), existen otros movimientos que persiguen un mismo objetivo.

Volviendo a Boal, después de ser capturado, torturado y puesto en libertad, y posteriormente haber estado en diversos países de América Latina, se autoexilia en Europa. Primero en Lisboa y posteriormente en París donde fue nombrado profesor en la Universidad de la Sorbona en 1978. “Durante su época en París dedicó todos sus esfuerzos a enseñar su enfoque teatral revolucionario, llegando a crear varios Centros del Teatro del Oprimido. En 1981 organizó el primer Festival Internacional de Teatro del Oprimido en París”(Herrero, s/a. p.10). Aunado a lo anterior, durante su tiempo en París, Boal desarrolla “*El arco iris del deseo*”, obra por la cual se le suele relacionar con el psicodrama. Vieites dice al respecto: “Y si bien es cierto que en momentos concretos de su trayectoria Boal dicta cursos y ofrece demostraciones de cómo analizar los problemas sociales a través del uso del teatro, finalmente acaba por instalarse en el territorio de la terapia grupal, intersubjetiva, como él mismo señala en *El arco iris del deseo*” (Vieites, 2015, p.173). Sin embargo, el brasileño responde que no tiene mucha experiencia en ello y que la diferencia radical entre el psicodrama y el teatro- foro, es que el primero se enfoca en el pasado y el segundo en las posibilidades del futuro (Boal, 1980), es decir, en el teatro-foro se ensaya el rompimiento de las opresiones a futuro, en lugar de los daños causados por la opresión en el pasado (la cura de la persona) lo cual marca la pauta divisoria con el psicodrama (Boal, 1980).

Tras el fin de la dictadura militar en Brasil, Boal regresa a Río de Janeiro en 1986 (Herrero, s/a) donde vivió hasta el fin de sus días. Creó la sede internacional del Teatro del Oprimido “y formó una serie de compañías performativas de base comunal. De esta nueva etapa destaca sin duda su cargo político de concejal (vereador) de la ciudad de Río de 1993 a 1996 por el PT [sic.] – Partido de los Trabajadores” (Herrero, s/a. p. 11) donde desarrolla el *teatro legislativo*.

Por lo anterior, se puede decir que su trayectoria está dividida, al menos en cuatro fases: “(a) su trabajo de director de escena en Brasil, hasta 1971[en el Teatro Arena], (b) la configuración del «teatro del oprimido», entre 1971 y 1976, (c) el desarrollo del «arco iris del deseo» (1990 [2004]), ya en Francia, y (d) su apuesta por un «teatro legislativo» (1998), de vuelta en Brasil” (Vieites, 2015, p.164). Sin embargo, las fases mencionadas no son lineales, ya que el autor transitó en su quehacer en función a los contextos y circunstancias.

Por último, es importante mencionar que Augusto Boal creó una metáfora para explicar la teoría del Teatro del Oprimido, que es aplicable a los postulados de Paulo Freire y a lo referente del presente trabajo. La metáfora es mediante la imagen de un árbol, el “árbol del Teatro del Oprimido” (Figura I). En este árbol, se

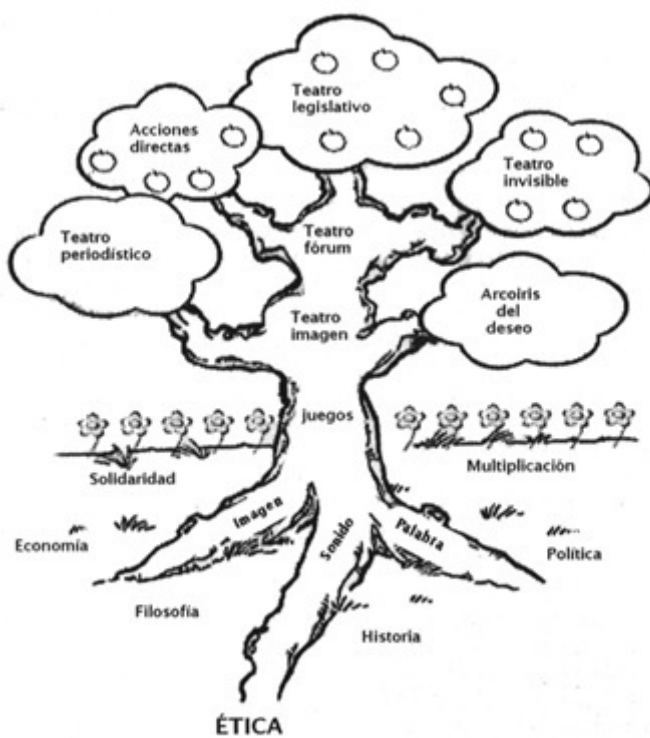
explica, metafóricamente, que los seres humanos, oprimidos por el sistema imperante, estamos hundidos en la tierra debido a esas opresiones de las que no nos percatamos. La ética y la solidaridad son la semilla, la savia que va a permitir a los oprimidos liberarse de aquella opresión, mediante su

pensamiento sensible y su pensamiento simbólico a través de los medios de producción estética: la imagen, el sonido y la palabra. (Aulestia, 2013, p.12)

Para finalizar el presente apartado, me gustaría decir que lo que más lo caracteriza a Boal, dice Vieites, es su capacidad de adaptar el pasado a las necesidades presentes (Vieites, 2015). “El teatro no reemplazará la acción real. Pero puede ayudar para que ésta sea más eficaz” (Boal, 1980, p. 229).

Figura I

Árbol del Teatro del Oprimido (Boal en Gómez de Sala, s/a, s/p.)



### 1.2.2. “El Teatro del Oprimido”

Primero que nada, es importante decir que “el Teatro del Oprimido es un conjunto de técnicas, ejercicios y juegos artístico-teatrales que sirven para canalizar la capacidad de transformación que todo ser humano posee, independientemente de su condición, edad, sexo, etc.; esta capacidad debe ser utilizada para la transformación de la realidad individual y a su vez de la transformación social” (Boal, en Aulestia, 2013, p.07).

Asimismo, el *Teatro del Oprimido* propone la transición hacia una ciudadanía activa mediante la metáfora del teatro, transformando al espectador/a pasivo en espectador/a activo/a, es decir en un especto-actor. “El espectador/a es estimulada a salir del rol pasivo, que le otorga el teatro convencional, y así, asumir su condición de sujeto/actor. Recobrando su rol activo puede reflexionar sobre su pasado, transformar la realidad del presente e inventar su futuro”(Aulestia, 2013, p.09).

A propósito de esto, recordemos que Boal fundamenta la mayor parte de su teoría en los postulados de su colega y amigo contemporáneo Paulo Freire. Por lo tanto, respecto a la transición que se propone de un espectador “pasivo” a uno “activo”, podríamos relacionarlo con la crítica que realiza Freire a la *educación bancaria*, donde el educador “deposita” los conocimientos en el educando, arrebatando al mismo su capacidad de acción y reflexión, o sea *praxis*. De ahí que, Freire propone una *educación problematizadora*, la cual fomenta en los individuos la conciencia crítica generada mediante la *praxis*.

Las técnicas del *Teatro del Oprimido* han sido utilizadas alrededor del mundo por diversos colectivos y en diferente momentos históricos y sociales, pero siempre persiguiendo el mismo objetivo: “la liberación del espectador, sobre quien el teatro ha impuesto visiones acabadas del mundo”(Boal, 1980, p. 58). Por lo tanto, esta técnica plantea una “nueva” manera de hacer teatro.

Para comenzar, debemos partir del hecho de que todo acto escénico, es un acto político. Dicho en palabras de Boal: “todo el teatro es necesariamente político, porque políticas son todas las actividades del hombre y el teatro es una de ellas” (Boal, 1980, p.11). En este sentido, cuando una situación es llevada a la acción, necesariamente implica asumir una postura ante lo que se expresa en el espacio escénico. Por lo que el actor (y en el caso del Teatro del Oprimido el especto-actor) debe tomar decisiones mediante la reflexión que le permitan accionar, para que de este modo pueda transmitir al resto de los especto-actores su postura ya que “el arte es una forma de conocimiento: por lo tanto, el artista tiene la obligación de interpretar la realidad, haciéndola comprensible” (Boal, 1980, p. 75).

A propósito de esto, el *Teatro del Oprimido* busca el conocimiento compartido. Boal hace referencia a esta forma de conocimiento utilizando el concepto socrático de *mayéutica*, el cual plantea que el conocimiento se da mediante el diálogo y no por medio de la imposición de saberes (Boal en Aulestia, 2013).

Insistiendo en la transición del espectador pasivo al activo, debemos retomar que en la *Poética del Oprimido*, Boal propone derrumbar los muros establecidos por las clases dominantes en cuanto al teatro. En este sentido, primero propone que el espectador vuelva a actuar a través del *teatro invisible*, *teatro foro*, *teatro imagen*, *etcétera*. Después, propone “eliminar la propiedad privada de los personajes por los actores individuales; sistema comodín” (Boal, 1980, p.13). Por lo que, a continuación realizaremos una breve descripción de dichas formas de transformar el teatro.

En un principio, para transformar a un espectador en actor (*poética del oprimido*), Boal establece cuatro etapas, las cuáles a su vez, constan de diversos grados.

1- Primera etapa: *conocer el cuerpo*

2- Segunda etapa: *Tornar el cuerpo expresivo*

3- Tercera etapa: *El teatro como lenguaje*: “se empieza a practicar el teatro como lenguaje vivo y *presente*, no como producto acabado que muestra imágenes del pasado”(Boal, 1980, p. 22) (las cursivas corresponden al original). En esta etapa, el espectador empieza a dejar su rol pasivo para convertirse en *especto-actor*.

A partir de la tercera etapa, se generan tres grados, a saber;

- a) Primer Grado: *Dramaturgia simultánea*; los espectadores “escriben” simultáneamente con los actores que actúan”(Boal, 1980, p.22). Empiezan a tener una participación activa en la acción dramática.
- b) Segundo grado: *Teatro Imagen*; “Los espectadores intervienen, ‘hablando’ a través de imágenes hechas con los cuerpos de los actores” (Boal, 1980, p. 22).
- c) Tercer grado: *Teatro-foro*; “los espectadores intervienen directamente en la acción dramática y actúan”(Boal, 1980, p. 23).

4- Cuarta etapa: *Teatro como discurso*; “formas sencillas en que el especto-actor presenta ‘espectáculos’ según sus necesidades de discutir ciertos temas o ensayar ciertas acciones”(Boal, 1980, p. 23) Algunos ejemplos son:

- Teatro periodístico
- Teatro invisible
- Teatro fotonovela
- Quiebra de represión
- Teatro-mito
- Teatro-juicio
- Rituales y máscaras

Pues bien, una vez nombradas las diferentes etapas que permiten la transformación del espectador pasivo en *especto-actor*, ahora realizaremos una descripción un poco más detallada de las mismas.

### Primera etapa: *Conocimiento del cuerpo:*

Ya que estamos planteando el trabajo con actores y no actores, “es extremadamente difícil si se les plantea ‘hacer teatro’” (Boal, 1980, p. 23). Por eso mismo, conviene que “la aplicación de un sistema teatral empiece no por algo ajeno a la gente”(Boal, 1980, p. 23). Así que, se debe disponer el cuerpo mismo de las personas para participar en el experimento. Para esto, debemos conseguir que las personas sean conscientes de su cuerpo, de sus posibilidades y limitaciones y de las “deformaciones” que su cuerpo sufre por el tipo de vida que llevan. Es decir, la “alienación muscular”(Boal, 1980). Por ejemplo, un campesino tiene un tipo de corporalidad distinto al de una persona que trabaja en una oficina. Boal dice que “el conjunto de papeles que una persona tiene que desempeñar impone sobre ella una ‘máscara’ de comportamientos” (Boal, 1980, p. 24) que, hasta cierto punto van conformando nuestra personalidad y nuestra forma de relacionarnos con el entorno.

Los ejercicios de esta primera etapa tienen como objetivo “*deshacer* las estructuras musculares de los participantes”(Boal, 1980, p. 25) para analizarlas, experimentarlas, probarlas, pero no para que desaparezcan, sino para que se vuelvan conscientes de éstas. Ejercicios tales como; carrera en cámara lenta, carrera piernas cruzadas, carrera de monstruos, etcétera. Los cuales explicaremos en el tercer capítulo del presente trabajo, ya que esta etapa fue de suma importancia en la implementación de *El Arte que nos Une*.

### Segunda etapa: *Tornar el cuerpo expresivo:*

Una vez que existe la conciencia del cuerpo, hay que desarrollar la capacidad expresiva del mismo, es decir, hablar con el cuerpo mediante el movimiento, la gestualidad y posteriormente con los sentimientos y emociones. En esta etapa es importante que se dejen a un lado las palabras, utilizando únicamente como medio de expresión y comunicación nuestro cuerpo.

Asimismo, en esta etapa los participantes son “invitados a ‘jugar’ y no ‘interpretar’ personajes”(Boal, 1980, p.28). Ejemplo de esto es el juego de los animales, donde los participantes “imitan” a un animal, elegido por ellos mismos y lo representan con movimientos pero no se pueden hacer ruidos “obvios” del animal. “Sin darse cuenta, ya estarán efectivamente ‘haciendo teatro’”(Boal, 1980, p.28).

No obstante, es pertinente mencionar que uno de los principios del teatro es el *juego*. En muchos idiomas el verbo “*actuar*”, significa jugar. Por ejemplo, en inglés “play”, en francés “jouer”. “Toda la ideología cuenta y encuentra su expresión física a través del juego”(Boal, 1980, p. 29).

### Tercera etapa: *El teatro como lenguaje:*

En definitiva, el lenguaje teatral no sólo implica “actuar”, también se dota de diversos lenguajes artísticos como la música, la palabra, la pintura, etcétera. Respecto a lo anterior,

Boal dice que “podemos afirmar que la primera palabra del vocabulario teatral es el cuerpo humano, principal fuente de sonido y movimiento. Por eso, para dominar los medios de producción del teatro, el hombre tiene, en primer lugar, que dominar su propio cuerpo, conocer su propio cuerpo para después poder tornarlo más expresivo”(Boal, 1980, p. 22).

Entonces, esta etapa se divide en tres grados y el actor debe intervenir en la acción “abandonando su condición de objeto y asumiendo plenamente su papel de sujeto”(Boal, 1980, p. 30).

a) Primer grado: *Dramaturgia simultánea*

Primero que nada, la situación planteada debe ser una propuesta de los participantes. Puede ser que se parta de un guion previamente escrito o que ahí mismo se escriba algo y se memorice.

Para continuar, se lleva a la acción la escena y en el momento del conflicto, se hace un “*stop*” escénico. Posteriormente se pide a los “espectadores” que propongan un desenlace o solución. De esta manera, mientras se escribe la obra, se interpreta simultáneamente. En este sentido, la discusión se debe llevar a la acción y no quedarse en palabras.

En este grado, empieza a existir la destrucción entre actores y espectadores. “La acción deja de ser presentada *determinísticamente*, como una fatalidad, como Destino”(Boal, 1980, p.32).

Una de las reglas o acuerdos es que los actores no pueden rechazar lo que proponen los espectadores, y deben estar listos para llevar a la acción las propuestas sin prejuicios y haciéndose responsable de las consecuencias de la interpretación.

Finalmente, “el actor deja de interpretar al individuo y pasa a interpretar al grupo: esto es mucho más difícil y, al mismo tiempo mucho más creador”(Boal, 1980, p. 33).

b) Segundo grado: *Teatro-imagen*:

En este grado, el espectador interviene más directamente. Al igual que en los grados anteriores, debe ser un tema de interés para el grupo.

El participante expresará su opinión sin palabras, sólo utilizando los cuerpos de los demás “esculpiendo” con el grupo un conjunto de estatuas. En otras palabras, el participante usará los cuerpos de los demás como si él fuera el escultor y los otros fueran barro. Debe tener consciente hasta los detalles más pequeños como la gestualidad. Por tratarse de la etapa que busca utilizar el cuerpo como medio de expresión, no se permite hablar.

Se lleva a cabo en tres momentos; *imagen real*, donde se muestra la situación concreta como fue; *imagen ideal*, que es a dónde se pretende llegar; y por último; *imagen de tránsito*, que es donde se muestran las posibilidades para llegar a la imagen ideal.



El teatro-imagen, sirve para “hacer *visible* el pensamiento”(Boal, 1980, p. 37) (las cursivas corresponden al original)

c) Tercer grado: *Teatro-foro*:

El participante interviene directamente en la acción dramática para modificarla. Primero se pide a los participantes que propongan alguna temática de su interés que consideren que tiene una solución difícil o complicada. Después se hacen improvisaciones o ensayos para representar un espectáculo de 10 o 15 minutos que represente el problema y la solución propuesta que se busca discutir. Al terminar la representación, se les pregunta a los participantes si están de acuerdo con la solución presentada. Al no estar de acuerdo, se volverá a presentar escena, pero esta vez, cualquier participante puede sustituir a cualquier actor y conducir la acción dramática hacia lo que se considera más adecuado. El actor que es sustituido, debe esperar fuera del espacio escénico. Entre todos analizan las nuevas posibilidades planteadas por el “sustituto”. Se vuelve a representar la misma escena en cuestiones físicas y de acción, pero con la nueva vertiente.

Es importante mencionar que en el *teatro-foro*, no se impone ninguna idea, más bien, todas y todos pueden participar mediante la práctica teatral. A respecto, Boal dice: “Al teatro no le toca mostrar el camino correcto sino ofrecer los medios para que todos los caminos sean estudiados”(Boal, 1980, p. 41) y en este sentido, “el espectador-actor practica un acto real, aunque sea ficción”(Boal, 1980, p. 42).

El *teatro-foro*, funciona para impulsar a los especto-actores a querer llevar el “ensayo revolucionario” a la realidad cotidiana (Boal, 1980).

Cuarta etapa: *El teatro como discurso*:

Jorge Ikishawa (citado en Boal, 1980) “decía que el teatro de la burguesía es el espectáculo acabado” (Ikishawa en Boal, 1980, p. 42). En este sentido, partimos del hecho de que la burguesía “ya sabe cómo es el mundo”, lo que le permite mostrar imágenes de ese mundo completo, terminado que es la representación de su realidad vista desde los privilegios, para así reproducirla y perpetuarla, imponiendo su visión del mundo en el espacio escénico. Sin embargo, el proletariado, pueblo, grupos vulnerables, etc. no saben todavía cómo será su mundo o cómo podría ser el mundo si se transformara en cuanto al reconocimiento y concientización de su situación; por lo tanto, “su teatro será el ensayo, y no el espectáculo acabado”(Boal, 1980, p. 42). Asimismo, nada de esto impide que un público popular pueda realizar la representación de un teatro “acabado”.

En esta cuarta etapa, Boal propone cuatro modos de llevarlo a cabo, a saber;

- *Teatro periodístico*: permite la transformación de “noticias de diarios o cualquier material no dramático en escenas teatrales”(Boal, 1980, p. 43); se puede llevar a cabo mediante: lectura simple, lectura cruzada, lectura complementaria, lectura con ritmo (funciona como *filtro* crítico de la noticia), improvisaciones, noción fuera del contexto, entre otros (Boal, 1980).
- *Teatro invisible*: “Consiste en la representación de una escena en un ambiente que no sea teatro y delante de personas que no sean espectadoras”(Boal, 1980, p. 44). Las personas que verán la escena son las que están en el lugar donde se lleva a cabo la representación, sin tener conciencia de que se trata de un “espectáculo”. Se parte de un guion establecido o una guía de puntos claves que los actores ensayan minuciosamente, mientras analizan las posibles reacciones de los “espectadores”. En otras palabras, los actores tienen ensayado una escena o espectáculo que se llevará a cabo en un espacio público donde hay más gente. Empieza la acción dramática y los que están presentes en el lugar, reaccionarán de determinada manera. Los actores deben estar preparados para incorporar las reacciones reales de los presentes en la ficción de la representación. Por ejemplo, en un restaurante, dos actores (que nunca revelan su identidad) dramatizan una escena de celos, que implica diversos tipos de violencia (un problema social); los comensales pueden o no reaccionar, pueden o no intervenir, y los actores deben incorporar las reacciones de los comensales a su representación. En este sentido, en el *teatro-invisible* no existen los “rituales teatrales”, no hay espectadores que saben que son espectadores, ni actores que se muestran como tales. Simplemente se realiza una acción dramática que genera cuestionamientos de una forma libre, sin tener preestablecidos criterios de juicio.
- *Teatro-fotonovela*: “Consiste en leer a los participantes, en líneas generales, la historia de una fotonovela sin decirles que esa historia se ha sacado precisamente de ahí” (Boal, 1980, p. 49). Se pide que los participantes actúen la historia y posteriormente se hace una comparación entre la historia actuada con la de la fotonovela y se discuten las diferencias. Lo anterior funciona para hacer una crítica a la ideología dominante establecida en las fotonovelas, que en Latinoamérica suele ser preponderante y recurrente (recordemos que la crítica a la ideología es un elemento fundamental para la pedagogía crítica). Posteriormente, se aspira a que esta crítica se lleve a cabo en diversos espacios, permitiendo a los participantes cuestionar los estereotipos e ideologías establecidos en los medios de comunicación masivos.
- *Quiebra de la representación*: “Consiste en pedir a un participante que recuerde algún momento en que se sintió particularmente reprimido y aceptó esa represión, pasando a actuar de una manera contraria a sus deseos. Ese momento tiene que tener un profundo significado personal”(Boal, 1980, p.52). Se parte de lo particular a lo

general. El protagonista expone la situación con los demás participantes y se lleva a la acción tal cual fue en la realidad. Cuando termina la “reproducción”, se le pide al protagonista que vuelva a representar, pero esta vez sin aceptar la opresión, manifestando sus deseos, pensamientos y luchando por defender su voluntad. Los demás participantes, deben intentar seguir con su misma postura. Esto, dice Boal “ayuda a medir la verdadera fuerza del enemigo” (Boal, 1980, p. 52). Asimismo, este ejercicio le permite al protagonista reaccionar en el espacio ficticio como no pudo actuar en la realidad. Sin embargo, esto no será un ejercicio catártico, sino que más bien, le permitirá ensayar para “resistir efectivamente en la realidad futura”(Boal, 1980, p. 52)

- *Teatro-mito*: “Se trata simplemente de *descubrir* lo obvio detrás del mito: contar una historia lógicamente, revelando las verdades evidentes”(Boal, 1980, p. 53)(las cursivas corresponden al original). En esta vertiente en particular, se busca analizar los verdaderos propósitos de los mitos, es decir, la transmisión de la cultura imperantes que se perpetúa a lo largo de la historia (crítica a la ideología).
- *Teatro-juicio*: “Una historia es contada por algún participante y en seguida los actores la improvisan. Después se *descompone* cada personaje en todos sus papeles sociales y se pide a los participantes que elijan un objeto físico, escenográfico, para simbolizar cada papel”(Boal, 1980, p. 55)(las cursivas corresponden al original). En otras palabras, se realiza una *decodificación* de los sujetos en la acción que posteriormente es representada con un objeto. Por ejemplo: sujeto-personaje padre de familia; puede ser obrero, porque alquila su fuerza de trabajo (objeto, un pantalones de mezclilla), pero también es opresor porque es violento en el núcleo familiar (objeto, lata de cerveza). Y a su vez es burgués porque defiende la propiedad privada (objeto, llaves de un carro). En este punto, es importante que los objetos sean elegidos por los participantes y no sean impuestos por el implementador. Después de la descomposición de los personajes, se cuenta la historia sacando algunos *símbolos* (objetos) a los personajes. O sea, ¿qué pasaría si al padre de familia opresor, se le quita la lata de cerveza? ¿la historia sería la misma? Posteriormente, se les pide a los participantes que hagan distintas combinaciones y las ensayen. Esto lo realizarán todos los actores y será criticado por todos los presentes. De esta forma, podrán tomar conciencia de que “las acciones humanas no son fruto exclusivo ni primordial de la psicología individual: casi siempre, a través del individuo, habla su clase” (Boal, 1980, p.56). Entonces, podemos decir que en el *teatro-juicio*, hablamos de lo que Freire llama la dialéctica opresor-oprimido. Donde el opresor, puede también ser oprimido y viceversa y lo anterior está determinado por el contexto donde se lleva a cabo la acción.

- *Rituales y máscaras*: “Consiste [...] en revelar las superestructuras, los rituales que cosifican todas las relaciones humanas y las máscaras de comportamiento social que estos rituales imponen sobre cada persona según los papeles que ella cumple en la sociedad y los rituales que desempeñar” (Boal, 1980, p. 57). En esta técnica de teatro popular (o *Teatro del Oprimido*), se lleva a cabo la misma escena varias veces. Cada una de las representaciones, tendrá modificaciones. Es decir, se lleva a la acción dramática un ritual con determinados personajes que tienen un rol. Luego, se lleva a cabo la misma escena, pero se hace una modificación en cuanto a la clase social de los personajes, o se hace un intercambio de máscaras, pero los personajes siguen teniendo la misma acción dramática, una vez más, dialéctica opresor-oprimido determinada por el contexto.

Hasta ahora describimos las etapas y grados con las que Boal teoriza y lleva a la práctica el *Teatro del Oprimido*, sin embargo, es importante hacer un paréntesis para aclarar que el autor en un principio llamaba a su visión del teatro como *Teatro Popular*, y respecto a éste, Boal niega la falsa creencia que afirma que éste debe parecerse al circo y dice que por el contrario “la característica más importante del teatro que se dirige al pueblo debe ser la claridad permanente, su capacidad de alcanzar, sin rodeos o mistificaciones al espectador en su inteligencia, en su sensibilidad” (Boal, 1980, p. 182). Asimismo, afirma que “todas estas experiencias de teatro popular persiguen un mismo objetivo: la liberación del espectador, sobre quien el teatro ha impuesto visiones acabadas del mundo”(Boal, 1980, p. 58) que a su vez, es el objetivo del *Teatro del Oprimido*. En este sentido, se puede decir que lo que se busca es *concientizar* y *humanizar* al espectador, regresándole su capacidad de acción.

Volviendo a la *Poética del Oprimido*, recordemos que después de proponer derrumbar los muros entre espectadores y actores, desarrolla un “sistema” que nombra *sistema comodín*, el cual explicaremos a continuación.

Pues bien, el *sistema comodín* “es el sistema que se propone como forma permanente de hacer teatro - dramaturgia y puesta en escena-. Reúne en sí todas las pesquisas anteriores hechas en el [Teatro] Arena y, de esta manera, es la suma de todo lo sucedido anteriormente. Y, al reunir las, también las coordina, y en este sentido es el principal salto de todas nuestras etapas de nuestro teatro”(Boal, 1980, p.77), *El Teatro Arena*.

A pesar de que para el presente análisis de experiencia, el *sistema comodín* no es determinante ya que no se llevó a cabo durante la implementación de *El Arte que nos Une*, es pertinente mencionarlo ya que es la primera innovación teórica y estética planteada por Augusto Boal. Por consiguiente, se realizará una somera descripción del sistema.

Para comenzar, digamos que el *sistema comodín* tiene una estructura compleja, que a la vez es flexible. Se desarrolla durante el periodo naturalista del Teatro Arena y su mejor ejemplo es “Arena

cuenta Zumbí”; Obra que es un perfecto exponente del sistema ya que engloba y concretiza esta *nueva* forma de hacer teatro.

Primero que nada, mencionemos que el *comodín*, o *coringa* en portugués, juega el papel de narrador. Asimismo, ya es sabido que el recurso del “narrador” es común en diversas corrientes y estilos dramáticos (Boal, 1980). La peculiaridad del sistema consiste en cuatro puntos primordiales, a saber: 1) Existe una desvinculación actor personaje: es decir, todos los actores interpretan todos los personajes y no sólo uno; 2) Actor-narrador: todos los actores son narradores e intérpretes; 3) Eclecticismo del estilo: existe una combinación de estilos en una misma obra de teatro; 4) y último: inclusión de la música: se utiliza la música como uno de los principales recursos escénicos (Boal, 1980). Boal dice que “la música tiene el poder de, con independencia de los conceptos, prepara al público a corto plazo, lúdicamente, para recibir textos simplificados que sólo podrán ser absorbidos dentro de la experiencia razón-música” (Boal, 1980, p.75).

No obstante, el *sistema comodín* tiene una estructura particular al momento de llevar a cabo un montaje. Dicha estructura consiste en: a) Dedicatoria: todas las obras empiezan con una dedicatoria a una persona o un hecho. Puede ser con una canción, un poema, declaratoria, etcétera.; b) La explicación: el “comodín” rompe la continuidad dramática para dar su punto de vista; c) Los episodios: no existe la continuidad dramática; d) La escena: fragmentos sin continuidad que cuentan la historia; e) los comentarios: relacionan las escenas entre sí; f) las entrevistas: en algunas ocasiones se permite que los espectadores hagan preguntas; y por último; g) La exhortación final: para concluir el espectáculo, el comodín realiza una reflexión o comentario que tiene como objetivo cuestionar al público asistente (Boal, 1980) ya que “en teatro, cualquier ruptura estimula”(Boal, 1980, p. 74).

En otros aspectos, recordemos que “en teatro, el movimiento de los actores tiene que hacer lo que en el cine hace la cámara”(Boal, 1980, p. 99) y el comodín funge el rol de “narrador” por lo que explica las acciones o pensamientos. Entonces, algunos ejemplos de ejercicios del *sistema comodín* son:

- 1) Descomposición del ritual
- 2) Descomposición del tiempo (ej. el luchador recibe el golpe antes de que se lo den)
- 3) Multiplicación de perspectivas ópticas (distintas perspectivas ópticas)
- 4) Aplicación a una escena de un ritual a otra (revelar la verdadera esencia de las relaciones, eliminando todas las exterioridades simuladoras)
- 5) Repetición del ritual (para que el espectador se de cuenta de los hilos que mueven el ritual)
- 6) Rituales simultáneos
- 7) Metamorfosis (el cambio de personaje)

En conclusión, la importancia de nombrar el *sistema comodín*, radica en que es ahí donde se hace una transición “desde el [sistema] inductivo y realista, con Stanislavki, al deductivo y crítico, con Brecht, [...]. El primero, de corte naturalista, está presente en sus primeros espectáculos [de Boal], en tanto el

segundo, próximo al realismo crítico, emerge en los últimos, en lo que él denomina «sistema coringa»” (Vieites, 2015, p.165).

Para concluir este apartado y resumiendo lo aquí dicho, resaltemos que Boal dice que “puede ser que el teatro no sea revolucionario por sí mismo, pero seguramente es un ‘ensayo’ de la revolución”(Boal, 1980, p.17). De igual manera, busca crear “un teatro que tratara de influir sobre la realidad y no sólo reflejarla”(Boal, 1980, p. 71). Postula que “todas las formas de teatro deben servir al espectador para salir de su condición de espectadores. Él debe, finalmente, *ensayar* acciones como protagonista de la acción dramática, inclusive si se equivoca” (Boal, 1980, p. 228) (las cursivas corresponden al original). Augusto Boal siempre miró la realidad, y a partir de ésta, propuso acciones transformadoras que caminan hacia una sociedad más justa y consciente, una realidad compartida que engrandece la importancia de mirar al otro mientras nos miramos a nosotros mismos en nuestro accionar en el mundo, por lo tanto dice; “No importa que sea ficticia; ¡importa que sea una acción!”(Boal, 1980, p. 17), partiendo, claro está, de que la ficción es el ensayo de la realidad. Así que, “se deben generar y presentar discursos razonados y objetivos en torno a lo que pueda ser hoy en día la relación entre teatro, educación e intervención social o sociocultural” (Vieites, 2015, p.163).

Por último, “es a través del arte que las personas podrán contarnos quiénes son, cómo ven el mundo y cómo creen que podemos transformarlo. Todo ser humano tiene un arte por crear, una obra por compartir; este trabajo [el trabajo de Boal] consiste en estimular esta vocación humana, transformando a las espectadoras pasivas, víctimas de opresión, en protagonistas de su propio destino”(Aulestia, 2013, p.41).

### 1.3.El teatro como espacio de representación y transformación social a lo largo de la historia

A lo largo de la historia el *teatro* ha fungido como un espacio de representación, resignificación, de transmisión de la cultura y de posible cambio. Así como los antiguos griegos, utilizaban el *teatro* como un espacio donde se representaban leyendas, tradiciones y culto a sus dioses, en América, los primeros habitantes lo utilizaban como medio para representar batallas, situaciones domésticas o incluso cortejos. Años después, principalmente en Europa, se utiliza la *sátira* llevando a cabo representaciones de tiranos, injusticias y desigualdades, cubiertas de un manto que impedía a los dogmas religiosos o al Estado intervenir; buscando de esta forma la identificación del público con las situaciones representadas para entonces, presentar una posibilidad de cambio. Es decir, que el teatro desde sus inicios ha sido la representación de la vida presente, pasada y futura, que busca la perpetuación, el reconocimiento del otro y el cambio mediante la expresión artística.

El *teatro* sin duda proporciona visiones de la realidad e interpretaciones de la misma, creando una idea de identidad colectiva a partir de un contexto presentado. De igual manera no se refleja solamente una misma realidad en un contexto social, político, ideológico o incluso económico, sino que a partir de las vivencias y el sistema de creencias de cada uno de los individuos, se interpreta lo expuesto en el escenario, generando cohesión y empatía.

Ahora bien, empecemos por decir que

Según Aristóteles, Hegel o Marx, el arte, en cualquiera de sus modalidades, géneros o estilos, constituye siempre una forma sensorial de transmitir determinados conocimientos, subjetivos u objetivos, individuales o sociales, particulares o generales, abstractos o concretos, súper o infraestructurales. Estos conocimientos, agrega Marx, son revelados de acuerdo con la perspectiva del artista o del sector social en que está arraigado, o que lo patrocina, paga o consume su obra. Sobre todo de aquel sector de la sociedad que tiene el poder económico [...]. (Boal, 1980, p. 157)

En este sentido, “siempre un conjunto de artes se construye en un arte más amplio, más grande, más complejo” (Boal, 1980, p. 118). Por lo que el lenguaje teatral está constituido por diversas disciplinas artísticas, tales como la pintura, la escultura, la música y la danza. De igual manera, “el teatro, de modo particular, es determinado por la sociedad mucho más severamente que las demás artes, dado su contacto inmediato con el público y su mayor poder de convencimiento” (Boal, 1980, p. 157-158).

Para Aristóteles, el arte es la imitación de la naturaleza. Imitar (*mimesis*) desde la mirada de dicho filósofo, no significa hacer una copia de las cosas, sino que más bien una “recreación”, y a su vez, la naturaleza significa el conjunto de las cosas creadas. Por lo tanto, para Aristóteles, “el arte recrea el principio creador de las cosas creadas” (Boal, 1980, p. 109).

Asimismo, el arte y la ciencia, dice Boal, sirven “para `recreando el principio creador´ de las cosas, corregir la naturaleza donde ésta haya fracasado”(Boal, 1980, p. 117), por eso mismo, habla del espacio teatral como un espacio de *ensayo* para la revolución, un espacio educativo.

“El teatro influye en los espectadores no sólo en lo que se refiere a la indumentaria, sino también en los valores espirituales que les puede inculcar a través del ejemplo”(Boal, 1980, p. 188).

Por lo anterior, es pertinente preguntarnos: ¿Hay una relación entre el teatro, la política y la educación? Por un lado, se afirma que el arte es sólo contemplación, y por el otro se dice que “el arte presenta siempre una visión del mundo en transformación y, por lo tanto, es inevitablemente político al presentar los medios de efectuar la transformación o de retrasarla”(Boal, 1980, p. 107).

### **1.3.1. Origen del teatro**

Con el objetivo de clarificar un poco más lo antes mencionado, realizaremos un recorrido histórico desde los orígenes del teatro, hasta las nuevas formas y visiones de este arte; buscando así plasmar con mayor precisión las razones por las que el teatro ha fungido como un espacio de representación y transformación a lo largo de la historia <sup>1</sup>.

Pues bien, solemos relacionar el origen del teatro con los antiguos griegos, sin embargo, la representación es algo que existe desde la prehistoria, por lo tanto es algo inherente al ser humano.

La representación surge cuando hombres y mujeres empezaron a tener conciencia de la importancia de la comunicación para las relaciones sociales. Se llevaban a cabo ceremonias religiosas, ritos de caza e imitación de los animales. Esto servía no sólo para comunicarse, sino como medio para empezar a entender el entorno y poder transmitir los conocimientos a las nuevas generaciones. Del *rito* (rituales), se pasó al *mito* (relatos de tradiciones que ejemplifican la cultura).

Durante este periodo, en África empezaron a integrar la música y las máscaras que servían para expresar estados de ánimo. Por otro lado, en América los Mayas realizaban fiestas agrícolas, los Aztecas, mímica que se dividían en religiosas y burlescas y por último, los Incas hacían representaciones que respondían a los intereses del Estado.

### **1.3.2. Antigüedad, Edad Media y Renacimiento**

A propósito de la relación que se hace entre los orígenes del teatro con la Grecia antigua, esto se debe a que es ahí donde nace el concepto de “*Arte dramático*”. “ ‘Teatro’ era el pueblo cantando al aire libre: el pueblo era el creador y destinatario del espectáculo teatral, que podía entonces llamarse teatro ditirámico. Era una fiesta de la que todos podían participar libremente”(Boal, 1980, p. 11) eran los carnavales, las fiestas. Posteriormente vino la aristocracia, la cual estableció divisiones. Durante este

---

<sup>1</sup> Algunos de los datos e información utilizada para los apartados 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.3.1, 1.3.3.2 y 1.3.4 son rescatados de estudios previos, así como de seminarios, discusiones y experiencia empírica.



periodo, se destinó el espacio escénico únicamente para los “actores” o artistas que eran los responsables de llevar a cabo la acción escénica y se contraponían con el “pueblo” o espectadores que su función era (es) meramente pasiva; “gente que hace y gente que mira” (Boal, 1980, p. 13). Asimismo, en la aristocracia, se establece la división dentro de los actores; unos serían “protagonistas” y los otros serían “coro”.

Recordemos que “Atenas era una democracia imperialista y sus guerras traían beneficios sólo para la parte dominante de la sociedad. La propia separación del protagonista del resto del coro demuestra la impopularización temática del teatro griego” (Hauser en Boal, 1980, p. 105).

Ahora bien ¿cómo se da esta transformación y constitución del *arte dramático* donde se establece una separación entre actores y espectadores? Pues bien, esto surge debido a la *Poética de Aristóteles* y ¿a qué nos referimos con esto? “La *Poética* de Aristóteles es, por encima de todo, un perfecto dispositivo para el ejemplar funcionamiento social del teatro. Es un instrumento eficaz para la corrección de los hombres capaces de modificar la sociedad” (Boal, 1980, p. 161).

A partir de que se conforman los mitos, a través de la *mímesis* (imitación), surge la *tragedia*. “La tragedia es la creación más característica de la democracia ateniense; en ninguna otra forma artística los conflictos interiores de la estructura social están más clara y directamente presentados” (Boal, 1980, p. 105). En la tragedia “se hacía la exaltación del individuo excepcional, distinto de todos los demás mortales- es decir, la aristocracia”(Boal, 1980, p. 105).

Por otro lado, hablamos de la *mímesis*, por lo que es pertinente preguntarnos ¿qué imita la tragedia? La tragedia imita las acciones humanas. “Acciones humanas; no meramente actividades humanas. Para Aristóteles, el alma del hombre se componía de una parte racional y otra irracional” (Boal, 1980, p. 119) y la tragedia imitaba sólo las acciones del hombre que estaban relacionadas con la parte del alma racional, la cual se divide en tres aspectos fundamentales; *Facultades* (todo lo que el hombre es capaz de hacer, aunque no lo haga); las *pasiones* (que son las facultades llevadas a un acto concreto, por ejemplo, amar); y por último, los *hábitos* (la incidencia o repetición de las acciones) (Boal, 1980). En este sentido, “la tragedia imita las acciones del alma racional del hombre (pasiones habituales) en busca de una felicidad que consiste en el comportamiento virtuoso”(Boal, 1980, p. 123).

En consecuencia, “¿cuál es el bien supremo del hombre? ¡La felicidad!”(Boal, 1980, p. 75). La felicidad a su vez, tiene tres niveles; la de los placeres materiales; la de la “gloria” que implica el reconocimiento de otros; y por último es la felicidad del hombre que actúa `virtuosamente”(Boal, 1980, p. 121). En este sentido, “la virtud es el comportamiento más distante de los extremos de comportamiento posible en cada situación dada. La virtud no puede ser encontrada en los extremos”(Boal, 1980, p. 123).

Asimismo, la virtud tiene cuatro categorías indispensables: 1) Voluntariedad: excluye al accidente; 2) Libertad ; 3) Conocimiento y 4) Constancia, que constituye al hábito (Boal, 1980).

La *tragedia* tenía un componente educativo; transmitía valores, establecidos desde la aristocracia, claro está (ideología). Y a la vez fungía como purificación de los sentimientos (*catarsis*).

“Sobre este concepto se van a estructurar todas las tragedias”(Boal, 1980, p.132). Para explicarlo mejor, en la tragedia, no se permiten finales felices, a esto, Aristóteles le llama *catástrofe*. “El espectador, aterrorizado por el espectáculo, se purifica en su *hamartia*” (Boal, 1980, p.143). La *hamartia* es la falla o error trágico que comete el protagonista. En otras palabras, en los protagonistas trágicos, todas sus tendencias deben ser buenas, menos una; *hamartia*, que también es conocida como “falla trágica”. Ésta entra en conflicto con el *ethos* por lo que debe ser destruida, ya que es la única tendencia que “no armoniza con la sociedad, con lo que quiera la sociedad”(Boal, 1980, p. 140). Es importante mencionar que los personajes en el teatro griego, se rigen por dos aspectos principales; el *ethos* y la *dianoia*. El *ethos* es el acto mismo y la *dianoia* es el pensamiento que determina el acto y en conjunto constituyen la acción desarrollada por el personaje (Boal, 1980).

Aunado a lo anterior, “los sentimientos removidos por el espectáculo no son removidos permanente y definitiva [...] Pero nos tranquilizan por cierto tiempo y todo el sistema puede descansar. El escenario ofrece, así, una descarga inofensiva y agradable para los instintos que exigen satisfacción y que pueden, `en la ficción del teatro, ser tolerados mucho más fácilmente que en la vida real” (Boal, 1980, p. 134). Los principales representantes de la tragedia son: Esquilo, Sófocles y Eurípides.

Posteriormente surge la *comedia*, la cual tenía un toque de sátira (crítica política y social). Su finalidad, al igual que la tragedia era el de la *catarsis*, pero en la comedia, ésta se generaba por medio de la risa y la burla a la realidad. En la *comedia*, se recurría a personajes arquetípicos, aparece la mímica y la farsa. Su principales representantes son Aristófanes y Menandro.

Para concluir, reiteremos que “Atenas era una democracia imperialista”(Boal, 1980, p. 158) y era la clase dominante y el Estado los que pagaban los espectáculos, por lo que su interés era reproducir su visión del mundo, por lo mismo, nunca permitieron que se realizara una puesta en escena que no correspondiera con dicha visión.

Por otro lado, en Roma, aunque reciben influencia del teatro griego, los espectáculos tenían mayor presencia del baile y la música. Se puede destacar que es ahí donde se incorpora por primera vez en el *arte dramático* la *narración* (o narrador) que era el que contaba la historia mientras era interpretada con danza, música y canto. Al teatro romano también se le adjudica el nacimiento del circo o arte circense.

En cuanto al Oriente, sobresale el teatro de la India, donde el maquillaje y el vestuario son coloridos y llamativos. Sus obras eran de temática mitológica que partían del libro sagrado *Brahma*. Utilizaban el canto, la danza y la mímica. Asimismo, en China nace el teatro de sombras, el cual se puede decir que es el antecedente de los títeres y consistía en anteponer un objeto o las manos en diversas formas entre una fuente de luz y una superficie plana, proyectando una sombra para contar una historia.

En cuanto al *teatro medieval*, generalmente era en las calles con toques lúdicos y festivos, sin embargo, también se llevaba a cabo interpretaciones dentro de las iglesias. Su temática estaba dividida en temas religiosos o profanos. Las obras se representaban primero en latín, luego en lenguas

vernáculos. Por otro lado, existían tres tipos de obras, a saber: a) las *misteriosas*, que hablaban de la vida de Jesucristo; b) *milagrosas*, las cuales representaban la vida de los Santos utilizando el diálogo y la danza; y c) *moralidades*, que mostraban personajes simbólicos y alegóricos utilizando máscaras.

“Como la pintura, el teatro reveló también una tendencia abstractizante en cuanto a la forma, y adoctrinante en cuanto al contenido” (Boal, 1980, p. 160). Asimismo, en la Edad Media, el control de la producción teatral era ejercido, evidentemente por el clero. Lo que redujo las posibilidades de expresión, mostrando así un tipo “ideal” de arte que respondiera a la adoctrinamiento del pensamiento y la expresión.

“La propia Iglesia simplemente toleraba y, más tarde, utilizaba el arte como un mero vehículo de sus ideas, dogmas, preceptos, mandamientos y decisiones. Los medios artísticos significaban una concesión que el clero hacía a las masas ignorantes, incapaces de leer y de seguir un razonamiento abstracto, que podía ser alcanzada exclusivamente a través de los sentidos” (Boal, 1980, p. 159).

En Europa, con el feudalismo de la Edad Media “el arte cumplía una misión colectiva y autoritaria, inculcando al pueblo, solamente, una actitud de respeto religioso por la sociedad tal cual era” (Hauser en Boal, 1980, p. 159).

Aunado a lo anterior, “los personajes feudales no eran seres humanos sino abstracciones de valores morales” (Boal, 1980, p. 161) (lujuria, pecado, virtud, Ángel, Diablo, etcétera) Por lo que “las piezas feudales tenían siempre un carácter moralizante y ejemplar; los buenos eran recompensados y los malos castigados” (Boal, 1980, p. 161) y en este sentido, se pueden dividir en dos grandes grupos; las piezas del pecado (*Fiesta de Abraham e Isaac*) y las piezas de la virtud (*Todomundo*).

En este tipo de teatro (feudal) se intentaba generar empatía con los personajes de la virtud y un distanciamiento con los personajes del pecado. Por ejemplo, el Diablo hablaba una lengua extranjera, lo que generaba que fuera ridiculizado y que los espectadores no lo pudieran entender.

Debido al contexto de la época, el teatro era subsidiado por la Iglesias, los gremios y cofradías. Primero, los sacerdotes eran los que interpretaban la acción dramática, después actores profesionales.

Posteriormente y “con el desenvolvimiento del comercio, ya a partir del siglo XI, la vida comenzó a trasladarse del campo a las recién fundadas ciudades, donde se construyeron depósitos y se establecieron bancos, donde se organizó la contabilidad mercantil y se centralizó el comercio. La lentitud de la Edad Media fue sustituida por la rapidéz renacentista” (Boal, 1980, p. 165).

“La burguesía naciente alentó el desenvolvimiento de la ciencia por ser necesario para su objetivo de promover un aumento de producción que facilitase mayores lucros y acumulación de capital” (Boal, 1980, p. 166). En este sentido, hasta el mismo Dios “se transformó en el juez supremo de los cambios financieros, el invisible organizador del mundo, siendo el mundo considerado como una gran empresa mercantil” (Von Martin en Boal, 1980, p. 166). Este nuevo “Dios burgués”, llegó con la formulación del *protestantismo*.

Un ejemplo claro del teatro renacentista es *La Mandrágora*, comedia de Maquiavelo. Esto se debe a que Fray Timoteo (personaje en la obra nombrada) utilizaba la Biblia para demostrar que “el

libro sagrado había perdido su función normativa del comportamiento de los hombres”(Boal, 1980, p. 167). Lo que logra Maquiavelo en dicha obra es, mostrar la nueva mentalidad religiosa y los nuevos principios del clero.

“Con la burguesía naciente surgió un nuevo tipo de arte, una nueva poética, a través de la cual comenzaron a ser traducidos nuevos conocimientos, adquiridos y transmitidos de acuerdo con una nueva perspectiva. Maquiavelo es uno de los testimonios de esas transformaciones sociales y artísticas, él es el iniciador de la poética de la `virtud’”(Boal, 1980, p. 163).

Por estas razones, “La Mandrágora [de Maquiavelo] es una pieza típica de la transición entre el teatro feudal y el teatro burgués, y sus personajes contienen, equivalentemente, tanto abstracción como concreción” (Boal, 1980, p. 175). Por eso, los personajes no son sólo símbolos y señales, pero tampoco son completamente multidimensionales o individualizados. Maquiavelo, divide a sus personajes en; virtuosos y no virtuosos. Asimismo, los personajes de este autor se plantean con libre elección. Es decir, pueden ser “buenos”, pero elegir conscientemente ser “malos”, por lo que el “azar” o el “destino” no es algo que determine los desenlaces como el la tragedia. En este sentido, Boal dice que en la obra de Maquiavelo y posteriormente en la de Brecht, “la praxis debe ser la única determinante del comportamiento del hombre”(Boal, 1980, p. 176).

En la Mandrágora, el personaje de Lucrezia representa la transición de la mujer medieval a la mujer renacentista, que es más afecta a las cosas terrenales, a lo tangible. “Representa, como diría Maquiavelo, la diferencia entre `cómo se debería vivir y cómo se vive realmente’”(Maquiavelo en Boal, 1980, p. 181). Ahora bien, es importante aclarar que en dicha obra Maquiavelo toma “como pretexto” una historia amorosa, para hacer una denuncia, un postulado respecto las estrategias política, la manipulación, la persuasión y la conquista de la mente. Esto lo hace, mediante el velo de la ficción, de una forma divertida y teatral. “El poder burgués reposaba, por lo tanto, en el valor individual del hombre vivo y concreto, existente en el mundo real”(Boal, 1980, p. 168). Asimismo, “la *virtú* y la praxis fueron los dos fundamentos burgueses, sus dos características principales”(Boal, 1980, p. 168).

Consecuentemente, en el periodo *renacentista*, existe una denuncia ante el teocentrismo y el antropocentrismo. Es por eso que, llega un periodo con obras naturalistas que buscan representar aspectos históricos, reflejando así las cosas como son, buscaban la representación de la realidad, de la vida en movimiento. Es en este periodo donde se establecen las “reglas teatrales” que consta de tres unidades: acción, espacio y tiempo, las cuales parte de la *Poética de Aristóteles*.

Esta nueva sociedad, debía producir un nuevo tipo de arte, completamente distinto a los anteriores, que respondiera a una realidad concreta y no abstracta y que lograra plasmar “hombres vivos, de carne y hueso, en especial el hombre `virtuoso’”(Boal, 1980, p. 169).

En la pintura, por ejemplo, se empiezan a notar ilustraciones de familias con paisajes al aire libre y la presencia de los desnudos, que evidentemente no correspondían a la idea clerical. Se empieza a resaltar las cuestiones del intelecto, que según Von Martin (en Boal, 1980) “el intelecto carece en absoluto de carácter moral. Es nuestro como el dinero”(Von Martin en Boal, 1980, p. 169).

De esta manera, la burguesía transforma a los protagonistas, dejando de ser éstos objetos de valores morales, superestructurales y “pasaron a ser sujetos multidimensionales, individuos excepcionales, igualmente apartados del pueblo, como nuevos aristócratas: ésta es *la poética* de la *virtú* de Maquiavelo” (Boal, 1980, p. 12) (las cursivas corresponden al original).

En Italia surge la *comedia del arte* que utiliza la mímica y la improvisación. Como uno de sus principales representantes encontramos a Fernando de Rojas con su obra *La Celestina*.

Por otro lado, en Inglaterra encontramos el *teatro isabelino* con grandes representantes en la literatura dramática y en el teatro, tales como Christopher Marlow, Ben Jonson y William Shakespeare.

*A toda acción, una reacción* y por lo tanto, los sistemas teatrales responden a las necesidades estéticas y sociales. Por ejemplo “los textos isabelinos como consecuencia de las condiciones sociales de su época, de su público, y hasta de las características especiales de su teatro como edificio”(Boal, 1980, p.75) tenían toques de la realeza y representaban marcadamente las diferencias de clases sociales.

“Laurence Olivier, en la película Enrique V, dio una imagen precisa del público isabelino: gritos, insultos, peleas, amenazas directas a los actores...”(Boal, 1980, p.78). Por lo que para conseguir la atención de los espectadores, era necesaria “una introducción vigorosa y decidida” (Boal, 1980, p. 78). Los actores debían hacer más ruido y alboroto que los espectadores.

Vale la pena hacer una pausa para aludir a Shakespeare, quien fue y sigue siendo un autor reconocido en el mundo entero que representa a la perfección al periodo isabelino.

Pues bien, empecemos por decir que, en general las obras de teatro de Shakespeare empiezan con escenas de violencia, por ejemplo; la pelea de los “criados” en Romeo y Julieta, la aparición de los fantasmas en Hamlet, o la de un monstruo en Ricardo III, etcétera (Boal, 1980). “Shakespeare debía inclinarse, conscientemente o no, por la nobleza que lo patrocinaba y que, al fin de cuentas, aún retenía el poder político”(Boal, 1980, p. 170).

De ahí que, uno de los temas “típicamente shakespearianos sea la toma del poder por quien no tiene el derecho legal de hacerlo. Tampoco la burguesía tenía el ‘derecho’ de tomar el poder y, sin embargo, lo tomó. Shakespeare contaba en forma de fábula la historia de la burguesía”(Boal, 1980, p. 169).

Por otro lado, “toda la dramaturgia shakespeariana es un documento probatorio de la aparición del hombre individualizado en el teatro”(Boal, 1980, p. 170). Por ejemplo, en Hamlet, se lleva al personaje a diversas dimensiones y planos; el personaje se desenvuelve en un plano amoroso con Ofelia, político con la relación del Rey Claudio, amistoso con Horacio, etcétera. Es decir, Shakespeare es el primer dramaturgo que muestra a los personajes en su plenitud. Por lo tanto, a partir de este periodo, los personajes dejaron de ser objetos para convertirse en sujetos de la acción dramática, por supuesto, dentro de la concepción burguesa. Los personajes-sujeto, son personajes de *virtú* y confinados a la praxis.

Boal afirma que “jamás después de Shakespeare el hombre fue mostrado multidimensionalmente en el escenario. Cuando terminó el movimiento objetivo, se inició una serie de estilos subjetivos: impresionismo, expresionismo, surrealismo”(Boal, 1980, p. 187) y con estos movimientos, surgieron las emociones abstractas, tales como el miedo, la angustia, el terror, entre muchos otros. Pero de esto, hablaremos más adelante.

En teatro *barroco*, se retoma la *tragedia*, basada en lo inevitable del destino. Asimismo, la *comedia* retoma importancia en el ámbito de las artes dramáticas y la farsa y la sátira llegan a su auge. Las escenografías son opulentas características de la época. Podríamos decir que un gran ejemplo lo encontramos en las obras del dramaturgo francés Molière (“*Las Preciosas Ridículas*”, “*El Misántropo*”, “*El doctor enamorado*”, etcétera).

En España, el teatro vuelve a ser un poco más popular sin dejar la opulencia de la época y con un tono más cómico. Sus principales representantes son: Tirso de Molina, Juan Ruíz de Alarcón, Lope de Vega, Pedro Calderón de la Barca, entre otros.

Durante el siglo XVIII, Carlo Goldoni reforma la *comedia* dejando a un lado la “vulgaridad” y lo burdo, para partir de la representación de la vida cotidiana con personajes “populares” que escenificaban las costumbres y relaciones cotidianas. Por lo anterior, los montajes empiezan a ser más populares y dejan de ser sólo para la clase alta. La *comedia* entonces, retomando la acción *catártica* que propone Aristóteles, se convierte en puestas en escena donde se representa la vida cotidiana y a partir de ahí se resaltan los defectos sociales e individuales mediante la exaltación o *burla*, provocando risas que generan la *catarsis*.

También, se desarrolla el “*drama*”, género que se sitúa entre la *comedia* y la *tragedia*. Por otro lado, empieza a tomar fuerza la figura del director de escena por primera vez.

Durante el periodo *neoclásico* el teatro no tiene muchas modificaciones. Se retoman los clásicos grecorromanos. Algo que se puede destacar de este periodo es que en Japón surge el teatro *Kabuki* que es la expresión del pueblo y la burguesía.

### 1.3.3. Teatro contemporáneo

En el *romanticismo* (teatro romántico), destaca el sentimentalismo, el dramatismo. Existe una predilección por temas oscuros y la exaltación de la naturaleza y del folklore popular. Es en este periodo que surge el melodrama, género que a la fecha se utiliza constantemente en cine y la televisión.

El romanticismo es, sin duda, una reacción contra el mundo burgués, aunque sólo contra lo que tiene de exterior, de accidental. Luchaba aparentemente contra los valores burgueses. Pero ¿qué proponía en cambio? Hegel responde: el Amor, el Honor, la Lealtad. O sea, los mismos valores de la caballería, en un retorno mal disfrazado a las abstracciones medievales, ahora en un teatro formulado con mayor precisión teórica y mayor complejidad. (Boal, 1980, p. 185)

Por último, algunas obras representativas son: Fausto (Johann Wolfgang von Goethe) y Don Juan Tenorio (José Zorrilla).

### 1.3.3.1 Teatro realista

Pues bien, hasta aquí se esboza la trayectoria del teatro desde sus inicios y el surgimiento de la burguesía moderna. Para contraponer lo anterior, se vuelve necesario crear un nuevo tipo de teatro, que surge de las nuevas clases.

Por lo anterior, empieza el *teatro realista*, que a su vez es el nacimiento del *teatro moderno* y se marcan las pautas para el teatro del Siglo XX. Denota un gran énfasis en el *naturalismo*, donde se plantea una descripción minuciosa de la realidad. Por primera vez, desaparece la escenografía, mostrando así un escenario vacío, sólo iluminación. Las actuaciones son naturalistas y la intención es “actuar como en la vida real”, sin gestos grandilocuentes ni voces impuestas.

Por supuesto que dos de los más reconocidos representantes de este periodo, son Anton Chejov y Henrik Ibsen, los cuales tienen influencia del teatro nórdico y a partir de ellos, el teatro toma nuevas dimensiones. Igualmente, es importante mencionar que en las obras de Ibsen, el *raisonneur* (narrador) vuelve a aparecer y se revela como el portavoz del autor en lugar de tener una función específicamente dramática.

### 1.3.3.2 El teatro en el Siglo XX

En el siglo XX, surgen diversidad de estilos que evolucionaron a la par de las corrientes artísticas de vanguardia. Se da un mayor énfasis en la dirección artística y la escenografía, por lo que el teatro empieza a tener un carácter visual y no sólo literario. A diferencia del barroco, donde la escenografía y vestuario también eran llamativos, en el siglo XX la tecnología en luces y movimientos de escenografía empiezan a ser más distintivos. Por eso mismo, surgen los “*espectáculo*” como tal, donde lo visual tiene mucha importancia.

Recordemos que las obras de Anton Chejov y Henrik Ibsen, marcan una pauta en cuanto a lo interpretativo, por lo que surgen avances en las técnicas actorales con mayor profundización psicológica. En este sentido, podemos mencionar *El Método* de Stanislavski, quien es el primero en cuestionarse sobre la formación actoral que va más allá de la gestualidad. Es decir, desarrolla un método de enseñanza que otorga a los actores y actrices las herramientas necesarias para construir un personaje, una ficción y diversos estados de ánimo, que determinan lo que hoy en día llamamos *ficción*; reaccionar a estímulos ficticios como si fueran verdaderos. Por lo tanto, al estar en escena el actor o actriz, vive las situaciones como si fueran reales y esto genera una mayor identificación por parte del

público, además de brindar elementos fundamentales que permiten a los intérpretes repetir la misma situación, escena u obra las veces que sean necesarias y reaccionar como si fuera la primera. Gabriela Pérez Negrete, actriz y maestra de actuación mexicana, decía que la única diferencia entre un actor y un no actor, era que el actor puede repetir exactamente lo mismo las veces que se le pida como si fuera la primera vez, sorprendiéndose en escena y transmitiendo cada uno de los sentimientos a los espectadores. Éstas son algunas de las razones por las que en nuestros tiempo, se hace referencia a Stanislavski como “un actor y pedagogo”. Sin embargo, no podemos olvidar a Lee Strasberg, a Stella Adler y a Sanford Meisner, quienes también marcan pautas determinantes en los métodos de enseñanza interpretativa.

Es durante este periodo, donde las tres unidades clásicas del teatro (acción, espacio y tiempo) empiezan a desaparecer para darle paso al *teatro experimental* donde los ritos y la representación de las culturas antiguas vuelven a tomar fuerza.

Dentro de los movimientos teatrales, encontramos el Expresionismo (Alemania); Teatro del absurdo, que se vincula con el existencialismo; *Angry young men*: inconformista y anti-burgués y por último el Teatro Épico de Bertolt Brecht. Entre los autores destacados, están: Arthur Miller, Tennessee Williams, Eugene O’Nelli, Federico García Lorca, entre otros.

Insistiendo en el *Teatro Épico* o *Teatro dialéctico* de Bertolt Brecht, y con el objetivo de precisar más ampliamente la trascendencia de su visión del teatro, es pertinente mencionar que durante este periodo, “era necesario que surgiese alguien que, sin renegar la libertad recién adquirida por el personaje dramático, pudiese imponerle ciertos límites, teorizando una fórmula que le preservase la libertad formal, aunque haciendo siempre prevalecer la verdad dogmática, preestablecida”(Boal, 1980, p. 183) y ese alguien, fue Hegel.

Hegel dice que el personaje es libre por lo que “los movimientos interiores de su alma deben poder ser siempre exteriorizados, sin que nada los frene” (Hegel en Boal, 1980, p. 183). Sin embargo, la libertad no implica la falta de conciencia, sino que más bien la “libertad es la conciencia de la necesidad ética”(Hegel en Boal, 1980, p. 183).

No obstante, para Hegel, “los valores morales, abstractos, adquieren portavoces concretos, que son los personajes”(Boal, 1980, p. 184). Los personajes adquieren un valor “eterno”, una verdad “moral” o sus respectivas antítesis. En el choque de “ideales” es donde surge la acción dramática.

En este sentido, para Hegel el drama se conforma de una tesis, una antítesis y una síntesis. Es por esto que considera fundamental que las obras terminen en “reposo” o armonía. Lo anterior, llevado al teatro, sólo puede ocurrir de dos maneras: con la muerte de uno de los personajes (tragedia) o el arrepentimiento del personaje (drama romántico o social, según el sistema hegeliano) (Boal, 1980).

Aristóteles y Hegel, en sus poéticas afirman que “ la acción dramática resulta del libre movimiento de espíritu del personaje”(Boal, 1980, p. 83).



Hegel va más lejos y dice que

la sociedad moderna se está volviendo incompatible con el teatro, ya que los personajes están prisioneros de una maraña de leyes, costumbres y tradiciones que aumentan a medida que la sociedad se civiliza y desarrolla. Así resulta que el héroe dramático perfecto es el príncipe medieval- o sea un hombre que reúne todos los poderes: legislativo, ejecutivo y judicial- [...] Sólo teniendo en las manos el poder absoluto el personaje podrá “expresar libremente los movimientos de su espíritu”. (Hegel en Boal, 1980, p. 83)

Ahora bien ¿cómo se relaciona Brecht con esta postura? Partamos del hecho de que su *Teatro Épico*, es también llamado *teatro dialéctico*. He ahí una clara relación con Hegel. Vayamos más lejos.

Bertolt Brecht (1898-1956) fue un dramaturgo y poeta alemán, creador del Teatro Épico o *teatro dialéctico*. Estudió medicina pero no terminó sus estudios por el inicio de la Primera Guerra Mundial. Su pensamiento y obra tiene influencia socrática y marxista, por lo que todas sus obras tienen carga política e histórica, además de exponer una postura radical en contra de la burguesía.

Brecht, considera al teatro como medio de concientización de la clase trabajadora y parte de la postura que afirma que el ser humano cambia y es capaz de generar cambios.

El *Teatro Épico*, surge como espacio y teoría que refleja el compromiso de las clases trabajadoras en un periodo de renovación del teatro. Es un teatro narrativo, que apela a la conciencia crítica del espectador (efecto de distanciamiento). Esto hace referencia a que en el teatro de Brecht, se narra, no se actúa; se ofrecen visiones del mundo y no vivencias; se argumenta, el espectador reflexiona, no necesariamente simpatiza. En otras palabras, además de los sentimientos provocados, obligaba al público a pensar mediante al distanciamiento objetivo de los personajes, en lugar de apelar a la *empatía*. Bertolt Brecht “convierte el personaje teorizado por Hegel de sujeto-abstracto otra vez en objeto. Por ahora se trata de objeto de fuerzas sociales, no ya de los valores de la superestructura. El ser social determina el pensamiento y no viceversa” (Boal, 1980, p. 12).

Para clarificar, en el sistema trágico coercitivo de Aristóteles, “*empatía* es la relación emocional que se establece entre personajes y espectadores y que provoca, fundamentalmente, la delegación de poderes, por parte del espectador, que se convierte en objeto del personaje: todo lo que le pasa a éste, le pasa al espectador vicariamente” (Boal, 1980, p. 209) (las cursivas corresponden al original). En cambio, para Brecht en las obras idealistas la emoción se da por sí misma, generando lo que él llama “*orgia emocional*” (Boal, 1980), por lo tanto, en su *poética materialista*, que busca no sólo la representación del mundo, sino que también la transformación, se debe representar el “*cómo*” hay que transformarlo. Aunado a lo anterior, es importante mencionar que Brecht, nunca habla en contra de las emociones, pero sí hace especial hincapié en no caer en la “*orgia emocional*” o como es conocida actualmente; “*pornografía emocional*”. En este sentido, habla de la lo que se podría llamar *emoción crítica*. Por ejemplo, en su obra “*Madre coraje y sus hijos*”, se asume que la emoción, el enojo, la ira, se produzcan contra la guerra y el comercio de la guerra que es lo que le

quita a la madre sus hijos. O sea, que no se genera la emoción mediante la ignorancia, sino que mediante la crítica a los factores sociales que generan el conflicto (Boal, 1980).

La obras de Brecht, no aspiran a finales felices o “en equilibrio”, sino que más bien, debe terminar con propuestas hacia la liberación de las clases oprimidas. “Brecht desea que el espectáculo teatral sea el inicio de la acción: el equilibrio debe ser buscado transformando la sociedad” (Boal, 1980, p. 212).

En otros aspectos, para Hegel, la poesía dramática intercala el principio de objetividad de la poesía épica y la subjetividad de la lírica (Boal, 1980). Asimismo, agrega que la acción dramática viene del interior de los personajes y para esto, es necesario que los personajes sean libres, no necesariamente en un sentido físico, sino que más bien, del alma, de la moral, la libertad de elegir. En contraposición, Brecht apela a objetividad del personaje, el cual está determinado por los factores sociales. Es decir, en la poética de Hegel e incluso en la de Aristóteles, los personajes “*nacen*” con virtudes, defectos, etcétera, y en la de Brecht, el personaje no “*nace siendo quien es*”, esto está determinado por diversas causas sociales por lo que hay que buscarlas, entenderlas, razonarlas y concientizarlas (razones sociales y económicas).

En resumidas cuentas, para Brecht “el personaje es el reflejo de la acción dramática y ésta se desarrolla por medio de contradicciones objetivas u objetivo-subjetivas, o sea, uno de los polos es siempre la infraestructura económica de la sociedad, aunque el otro sea un valor moral”(Boal, 1980, p.84).

Para concluir, Brecht dice que “el deber del artista no es el de mostrar cómo son las cosas verdaderas, sino el de mostrar cómo son verdaderamente las cosas” (Brecht en Boal, 1980, p.217-218). Por todo lo anterior, dicho autor marca una pauta en cuanto a la manera de *hacer teatro*, que posteriormente es retomada por diversos grupos.

Sin embargo, desde los años 60 del siglo pasado surgen diversos grupos que están en contra de la distanciamiento que genera el *Teatro Épico* (Brecht) los cuales buscan comunicación dramática que se establece a través de acciones realista que afectan al espectador. Ejemplos de ello: *The Leaving Theater*, *Teatro laboratorio*, *happening*, *teatro independiente*, *Cirque du Soleil*. También, podemos incluir *El Teatro del Oprimido* de Augusto Boal dentro de estas corrientes ya que el brasileño hace una crítica determinante a la poética de Brecht, sin embargo Boal fundamenta mucha de su teoría en conceptos brechtianos, tales como; generar conciencia en el espectador, la transformación social por medio del teatro y la crítica al teatro burgués.

### 1.3.4 El arte dramático como arma ideológica

“La rapidez con la que evoluciona el mundo determina también la enorme rapidez con la que se hace el teatro”(Boal, 1980, p. 82) sin embargo, Boal afirma que el sistema trágico coercitivo de Aristóteles se ha seguido reproduciendo hasta nuestros tiempos con determinadas modificaciones que determinan las nuevas sociedades (Boal, 1980) las cuales son:

- 1) *Harmatia versus ethos social perfecto (tipo clásico)*: ejemplo: Edipo Rey
- 2) *Harmatia versus harmatia versus ethos social perfecto*: ejemplo; Antígona y Creón, donde el espectador debe empatizar con ambos personajes
- 3) *Harmatia negativa versus ethos social perfecto*: ejemplo; Todomundo, donde el *ethos* del personaje se presenta de forma negativa. Este ejemplo es quizá es uno de los más representativos de la Edad Media.
- 4) *Harmatia negativa versus ethos social negativo*: ejemplo; La dama de las Camelias, el la cual la *harmatia* de la protagonista es “amar”, ya que una prostituta no puede tener ese tipo de virtud.
- 5) *Ethos individual anacrónico versus ethos social contemporáneo*: ejemplo; Don Quijote. El *ethos* del protagonista, está sincronizado con el *ethos* de una sociedad que no existe.

En este sentido, es pertinente mencionar que “el héroe trágico surge cuando el Estado empieza a utilizar el teatro para fines políticos de coerción al pueblo. No hay que olvidar que el Estado, directamente o a través de ciertos mecenas, pagaban las producciones”(Boal, 1980, p. 139). Con el fin de puntualizar, cuando se hace referencia al *héroe* generalmente es el protagonista. Dicho en otras palabras, el personaje que posee el comportamiento virtuoso y con el cual, los espectadores se identifican.

Analizando la función de la tragedia griega, Arnold Hauser (en Boal, 1980) dice que “los aspectos exteriores del espectáculo teatral para las masas eran individualmente democráticos; sin embargo el contenido de las tragedias se revelaba aristocrático”(Hauser en Boal, 1980, p. 158). Por esto es que, el coro en la tragedia griega funge como mediador además de analizar el comportamiento de los protagonistas. “Cada clase, casta o estamento tiene su héroe, propio e intransferible” (Boal, 1980, p. 95).

Aristóteles “afirma que la poesía, la tragedia, el teatro, no tiene nada que ver con la política. Pero la realidad nos dice otra cosa. Su propia *Poética* nos dice otra cosa. Tenemos que ser mucho más amigos de la realidad: todas las actividades del hombre, incluyendo, por supuesto, todas las artes, especialmente el teatro, son políticas. ¡Y el teatro es la forma artística más perfecta de coerción!”(Boal, 1980, p. 144).

Ahora bien, ¿el arte debe educar, informar, influir, organizar, demandar, o sólo debe ser objeto de gozo? Aristófanes (poeta cómico) pensaba que “el comediógrafo no sólo ofrece placer sino que debe además de eso ser un profesor de moral y un consejero político”(Boal, 1980, p. 107).

Para ser más exactos, retomemos una de las preguntas que se hizo al principio del apartado “¿hay una relación entre el teatro, la política y la educación?” para entonces, volver a la cita de Boal cuando dice: “todo el teatro es necesariamente político, porque políticas son todas las actividades del hombre y el teatro es una de ellas” (Boal, 1980, p.11).

De igual manera “el teatro es un arma”, afirma Boal (Boal, 1980, p.11) Un arma muy eficiente, por lo mismo las clases dominantes intentan constantemente “adueñarse del teatro y utilizarlo como instrumento de dominación” (Boal, 1980, p. 11).

“En el caso norteamericano está claro el objetivo ideológico propagandístico de la exhibición del fracaso: siempre es bueno mostrar que hay en el mundo gente en peor situación que la nuestra: esto tranquiliza al público” (Boal, 1980, p. 93). Por otro lado, “en los países subdesarrollados, sin embargo, se acostumbra elegir el teatro de los ‘grandes centros’, como patrón y como meta. Se rechaza al público del que se dispone, soñando con uno distante. El artista no se permite recibir influencias de sus interlocutores y sueña con los espectadores llamados ‘educados’ o ‘cultos’”(Boal, 1980, p. 78).

Aludiendo nuevamente al ejemplo norteamericano, Boal dice que “la burguesía descubrió recientemente, tal vez ayudado por las estadísticas de Hollywood, el enorme poder persuasivo del teatro y artes afines”(Boal, 1980, p. 188) (cine y televisión). Y una vez más, retomando a Aristóteles, *el arte imita a la naturaleza*, y la naturaleza es la creación del hombre. Por lo tanto, se puede decir que lo que vemos representado en el espacio escénico o en la pantalla, refleja nuestra realidad concreta: un mundo capitalista que está dominado por un pequeño sector de la población, el cual establece los parámetros de lo que *debe* ser la sociedad, respondiendo únicamente a sus intereses. De ahí la importancia de generar espacios críticos que nos permitan cuestionarnos el bombardeo mediático. Para que de este modo, el teatro también puede ser un arma de liberación, pero para esto, es necesario crear formas teatrales que correspondan.

En América Latina por ejemplo, emerge “la destrucción de las barreras creadas por las clases dominantes” (Boal, 1980, p. 12). De igual manera, se difuminan las barreras entre actores y espectadores, así como las barreras entre protagonistas y “coro” o actores secundarios (*sistema comodín*). Generando “*la poética del oprimido*” que es la conquista de los medios de producción teatral (Boal, 1980).

A propósito del papel político del teatro, y de la importancia que tienen estos espacios para la transformación social, en primer lugar debemos partir de un concepto que hace posible ya sea la coerción o la liberación desde este arte. Ese concepto es la *empatía*. La empatía “nos hace sentir lo que pasa con los otros como si nos estuviera sucediendo a nosotros mismos”(Boal, 1980, p.140). En el teatro, al empezar el espectáculo, se establece una relación entre el personaje (generalmente el

protagonista o héroe) y los espectadores, lo que produce que vivamos como propias las acciones dramáticas. Sentimos y reaccionamos como si fuera real lo que pasa en la ficción.

Si lo analizamos desde una postura crítica, “la empatía tiene que ser entendida como el arma terrible que realmente es; ella es el arma más peligrosa de todo el arsenal del teatro y artes afines (cine y TV)” (Boal, 1980, p. 218).

El mecanismo de la empatía “consiste en yuxtaponer dos personas (una ficticia, otra real), dos universos, y hacer que una persona (la real, el espectador) ofrezca a la otra (la ficticia, el personaje) su poder de decisión” (Boal, 1980, p. 218). Por lo tanto, “el hombre, cuando elige, lo hace en una situación real, vital, lo hace en su propia vida; el personaje cuando elige (y por ende, cuando induce al hombre a elegir) lo hace en una situación ficticia, irreal, desprovista de toda la densidad de hechos, matices y complicaciones que la vida ofrece. Esto hace que el hombre (real) elija según situaciones y criterios irreales” (Boal, 1980, p. 218-219)

Augusto Boal expone como ejemplo las películas de *Far-West*, donde un público de chicos mexicanos, observan como el “héroe” aniquila a una población mexicana que defienden sus tierras. Debido a la yuxtaposición del universo real y ficticio, los chicos se sentirán identificados con el “héroe”, negando así sus propios universos, su cultura, sus tierras, reaccionando empáticamente con el universo *yanqui* (Boal, 1980). Es por esto, dice Boal, que “existe la censura: para impedir que un ‘universo’ se yuxtaponga al universo de los espectadores” (Boal, 1980, p. 219) y en todo caso a la ideología dominante. Asimismo, expone el ejemplo del programa norteamericano *Plaza Sésamo*, el cual en una falsa “solidaridad” yanqui, nos “brinda” herramientas para educar a nuestros niños y niñas, cuando en realidad nos está educando a usar el dinero de determinada manera, a ahorrar en alcancías, la diferencia entre alcancía y banco, etcétera. No obstante, claro que también enseña a contar, escribir, los colores, entre otras cosas, pero todo cargado de una ideología capitalista (Boal, 1980). Boal dice: “los pequeños e indefensos espectadores son expuestos a ese mundo competitivo, organizado, coherente y coercitivo. Así nos educan. Por ósmosis” (Boal, 1980, p. 220).

“Por eso Brecht proponía estrategias para romper cualquier posibilidad de empatía entre personajes y espectadores, pues una vivencia compartida provoca la identificación”(Vieites, 2015, p.171). Por otra parte, Brecht también propone la creación *héroes distintos*, mediante los cuales se establezcan nuevas ideologías que les permitan a las clases dominadas una conciencia crítica y la identificación por medio de la razón y no de la idealización.

En resumidas cuentas, el teatro siempre ha sido la representación del contexto en la que nos encontramos. Es un arma ideológica que, tanto se puede usar con fines opresivos, así como también puede ser usada como para liberar. De igual manera, podemos pensarlo desde Gramsci y hablar de las *instituciones culturales* como aquellas encargadas de la construcción de la ideología, por lo que si pretendemos construir un nuevo sistema hegemónico formado alrededor de la clase obrera, es decir, el camino hacia un Estado-ético (sin clases) (Portelli, 1977, p.32), es fundamental que pensemos en la

transformación de la producción y reproducción teatral, así como en la trascendencia e implicaciones del teatro para generar conciencia y entonces, lograr un cambio en las estructuras de opresión.

Para finalizar este apartado, es oportuno decir que todo acto escénico es un acto político, así como todo acto educativo lo es también. Tanto los teatros como las escuelas, son *instituciones culturales* las cuales conforman a la estructura ideológica (Portelli, 1977).

#### 1.4. Arte y Educación: una combinación esperanzadora

En el presente apartado, realizaremos un breve *estado del conocimiento* que parte de la revisión de veinte documentos, los cuales abordan temáticas que se vinculan con la implementación del arte con grupos vulnerables, así como los beneficios en cuanto al desarrollo de las *habilidades sociales y cognitivas*, que como mencionamos anteriormente el desarrollo de dichas habilidades era el objetivo de la implementación de *El Arte que nos Une*. Asimismo, el apartado está dividido en cuatro momentos que están determinados por cuatro categorías de análisis, las cuales son; *Educación Artística, El teatro, música y danza, Arteterapia* y por último *Habilidades sociales y cognitivas*.

##### 1.4.1. Educación Artística

Para comenzar, es importante establecer que a pesar de parecer un simple juego de palabras, la educación en las artes y a través de las artes son conceptos distintos. “La educación **en el arte** supone transmitir a los alumnos las prácticas y los principios de diferentes disciplinas artísticas, con la idea de estimular su conciencia crítica y su sensibilidad y permitirles construir identidades culturales”(Bamford, 2009, p. 24). Por otro lado la **educación a través del arte** “implica considerar el arte como vehículo de aprendizaje de otras materias y como medio para alcanzar resultados educativos más generales”(Bamford, 2009, p.25). En este sentido ambas concepciones fueron relevantes para la investigación ya que en los documentos analizados se aborda al arte desde las dos perspectivas. Sin embargo es preciso hacer la diferencia ya que la población con la que se llevó a cabo la implementación de *El Arte que nos Une* se puede ver beneficiada ya sea con la educación **en las artes** buscando el desarrollo de las habilidades sociales, y **a través de las artes** propiciando el desarrollo de las habilidades cognitivas.

La falta de investigación en la *Educación Artística* ha generado que se ignore la potencialidad de las mismas como vehículo para el pleno desarrollo de los individuos (Martner, 2006), sin embargo en las últimas décadas se ha configurado como un espacio especializado de investigación incluyendo la educación **en las artes** y **a través de las artes**, así como la publicación de diversos manuales de investigación y revistas internacionales especializadas (Marín, 2011).

La ausencia de formación docente en el ámbito de la **Educación Artística** es uno de los aspectos que tienen en común los documentos revisados. Anne Bamford (2009) realiza una investigación cuantitativa en más de cuarenta países sobre el papel que juega la educación artística en el desarrollo de los individuos, concluyendo que es necesario fortalecer la preparación de los docentes responsables de las asignaturas vinculadas con el arte ya que la ausencia de formación provoca que no se cumplan los objetivos reduciendo las clases a una simple explicación de técnicas que no fomentan la creatividad ni la conciencia crítica del alumnado (Bamford, 2009).

En el caso de México se observa que tan sólo el 30% de los profesores que imparten las materias artísticas cuentan con formación en el ámbito, y sólo la mitad de éstos tiene estudios en **Educación Artística** (Pariente, 2014). Aunado a esto, Bamford menciona que la mayoría de los países implementan clases de pintura y música independientemente de su nivel de desarrollo, y que en los países en vías de desarrollo se hace mayor énfasis en las experiencias artísticas propias del país, a diferencia de los países más desarrollados que tienden a implementar el teatro, la fotografía y las artes visuales (Bamford, 2009). Sin embargo, Marín (2011) menciona que las investigaciones en torno a la **Educación Artística** en América Latina comprenden “el conjunto de enseñanzas de todas las disciplinas artísticas: la música, la danza, el teatro, las artes visuales, etc.” (Marín, 2011. p.3), mientras que en Europa y en Estados Unidos, hacen referencia únicamente a las enseñanzas de las artes visuales.

En México es hasta el ciclo escolar 1993-1994 que la asignatura de música es reconocida como obligatoria en la currícula de educación básica (Galicía y Zarzosa, 2014) pero existe poca indagación del tema en los otros niveles educativos así como la incorporación de la misma en la educación **No Formal**. Lo anterior da cuenta que nuestro país es uno de los tantos que no ha logrado la implementación de la **Educación Artística** ya sea ésta conceptualizada como educación **en el arte** o **a través del arte**.

Por otro lado, la mayor parte de los documentos revisados en torno a la **Educación Artística** son de corte cualitativo y utilizan estudios de caso específicos y revisión documental como instrumentos de recolección de datos. En este sentido los documentos de corte cuantitativo recurren a grupos control, análisis de bases de datos, análisis documental y también a estudios de caso.

#### **1.4.2. El teatro, la música y la danza**

El conjunto de enseñanzas artísticas que se presentan con mayor frecuencia en los documentos analizados comprende principalmente el teatro, la danza, la música y las artes plásticas. Por lo que a continuación se plantean algunos de los elementos que las conforman partiendo del análisis de los documentos.

En primer lugar se encuentra el teatro que sin duda proporciona visiones de la realidad e interpretaciones de la misma, creando una idea de identidad colectiva a partir de un contexto presentado. Algunos de los artículos revisados, recurrieron al *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal; el cual fue mencionado en apartados anteriores y cuyo objetivo es utilizar el teatro como método pedagógico, de conocimiento y cuestionamiento de la realidad social; permitiendo al público un acercamiento al espacio teatral, buscando la transformación de la realidad social de desigualdad por medio de la modificación de ese espacio, que a su vez incide en la transformación del escenario cotidiano de la persona involucrada (Boal, 2002). Dicha técnica, ha tomado gran importancia en años recientes siendo implementada con grupos vulnerables para abordar temas como la violencia, la



desigualdad y la marginación. Gavilanes y Astudillo (2016) implementan la técnica del *Teatro del Oprimido* en Ecuador con un grupo de estudiantes de zonas marginadas, postulando que dicha técnica transforma la realidad social mediante la concientización de los oprimidos para que asuman y reconozcan su situación y la de quienes lo rodean, confirmando su hipótesis y asegurando que “la naturaleza inclusiva y colectiva del teatro, incentiva en niños y jóvenes una actitud dinámica y positiva hacia sus pares” (Gavilanes y Astudillo, 2016, p. 20).

En este sentido y en palabras de Boal, “el teatro es eso, el arte de vernos a nosotros mismos, [el arte de escucharnos, de sentirnos, de pensarnos, reconocernos, transformarnos. Es decir, ] el arte de vernos, viéndonos”(Boal, 2011, p.33). Por lo que aludimos a Freire cuando habla del proceso de *deshumanización*, que alcanza a quienes oprimen y son oprimidos (Freire, 2005, p.46) el sistema en el que nos encontramos inmersos actualmente, responde a necesidades económicas, dejando a un lado la importancia de mirarnos, sentirnos, pensarnos, de crear conciencia de quienes somos y de nuestras potencialidades para liberarnos tanto como opresores y oprimidos.

Por otro lado, la poca importancia que se le ha otorgado a la dramatización (arte dramático o teatro) como herramienta educativa, a pesar de su potencialidad en el óptimo desarrollo de los individuos y vista desde una perspectiva de educación **a través del arte**, se plasma en el trabajo de Núñez y Navarro (2007), donde se exponen los distintos enfoques que se le otorga a la dramatización en la educación a partir de un trabajo documental con metodología cualitativa.

Como se mencionó anteriormente, la música es otra de las enseñanzas artísticas que se presenta en los documentos analizados. En ambos documentos que hacen referencia a la enseñanza en dicha disciplina se expone, nuevamente, la poca importancia que se le otorga no sólo en la educación Formal dejando a un lado los beneficios que tiene para el desarrollo de **habilidades cognitivas** de los educandos (Galicia y Zarzosa, 2014), sino también en el ámbito de la educación No Formal y su implementación con grupos vulnerables para la posibilidad de fortalecer las **habilidades** personales y **sociales** de los individuos (Fernández-Batanero y Cardoso, 2015). A pesar de que una de las investigaciones que aborda la música es de corte cuantitativo y la otra cualitativo, ambas utilizan el análisis de evidencia y la observación participativa.

La danza o expresión corporal es otra de las enseñanzas artísticas que se encontraron en los documentos. Es importante mencionar que sólo se cuenta con una referencia que aborda el tema, sin embargo es relevante ya que conjunta la danza y lo grupos vulnerables, plasmando resultados como la expresión no verbal y el desarrollo de otras **habilidades sociales** con **menores en situación vulnerable**. Esta investigación es un estudio de caso realizado en Barcelona que muestra los beneficios de la expresión corporal utilizando técnicas de *break dance* en contextos sociales en riesgo y busca evidenciar la potencialidad del arte como herramienta de acción socioeducativa (Mundet, Beltrán y Moreno, 2015).

La enseñanza de las artes plásticas es recurrente en los documentos analizados, sin embargo se aborda prioritariamente desde el **arteterapia** por lo que se explicará más a detalle posteriormente.

Haciendo referencia a los autores que son mayormente citados relacionados con la categoría de análisis de **Educación Artística**, especialmente en lo que hace referencia al teatro, la música y la danza se puede decir que Freire, Lowenfeld y Eisner son los que tienen mayor recurrencia. Freire (1970) aborda el tema de la toma de conciencia y transformación social. Por otro lado Lowenfeld (1939) habla sobre la relación entre las artes y el rendimiento académico, así como del desarrollo de la capacidad creativa. Y por último Eisner (2004) es el creador de un manual para la educación artística. Asimismo, otros autores que son frecuentemente citados son Read (1970) que aborda la comunicación mediante el arte, Motos (2012) que habla sobre las cualidades de la metodología del Teatro del Oprimido en la formación del profesorado, así como técnicas dramáticas en la educación y el origen de los conceptos del juego dramático, improvisación y dramatización. Para finalizar, en varios documentos se hace referencia a Vigotsky (1998) con su planteamiento del “desarrollo cultural”.

### 1.4.3. Arteterapia

#### ¿Qué es el arteterapia?

Hace tan sólo tres décadas que el **arteterapia** es reconocido como una disciplina independiente, sin embargo desde la antigüedad se conocen las propiedades terapéuticas del arte y los beneficios de su práctica en el desarrollo del ser humano. El **arteterapia** utiliza principalmente las artes plásticas que incluyen la pintura, el dibujo, el collage, entre otras. Asimismo, usa como recurso otras disciplinas artísticas como la música, la danza y el teatro.

El objetivo del **arteterapia** “es crear un espacio donde el niño se sienta libre para desarrollar el juego de crear libremente, fuera del juicio, sin inhibiciones y sin competición” (Macías, 2014). De igual modo el **arteterapia** “favorece la experiencia educativa, terapéutica y artística, incentivando la comunicación de los participantes consigo mismos y con los otros” (Ormezzano y Gallina, 2009, p. 151). Aunado a esto, los documentos analizados para el presente trabajo abordan el **arteterapia** aplicada con **menores invisibles (institucionalizados o en situación vulnerable)**, por lo que Alaniz (2014), asegura que la implementación del **arteterapia** en grupos vulnerables favorece relaciones colaborativas y dirigidas a la valoración positiva de la diversidad cultural.

Las investigaciones revisadas son en su mayoría estudios de caso con enfoque cualitativo y recurren a la observación activa, el diario de campo, grabación de las sesiones y cuestionarios como instrumentos de recolección de datos.

Por otro lado los autores que tienen en común dichos documentos son principalmente Martínez y López Fernández (2004) que abordan el **arteterapia** como espacio para el aprendizaje en grupo y aprendizaje social, el **arteterapia** como disciplina novedosa, como creación del sentido de

identidad y pertenencia y el espacio arteterapéutico como espacio simbólico. Otro autor recurrente y que también habla del espacio arteterapéutico como espacio simbólico es Del Río (2006) que a su vez, habla de la creación artística y las discapacidades psicosociales. También encontramos a Abad (2008) que aborda al juego como conducta espontánea, concepto importante para el **arteterapia**. Por último, Axline (1975) hace referencia a la relación del arteterapeuta y el menor.

Con lo anterior se da por concluida la tercera categoría de análisis, dando paso a la revisión de los resultados de los documentos utilizados para este breve estado del conocimiento que conforma el apartado 1.4 *Arte y Educación: una combinación esperanzadora*, dando como efecto la cuarta y última categoría de análisis.

#### 1.4.4. Habilidades sociales y cognitivas

Esta categoría surge a partir del análisis de los resultados de los veinte documentos revisados, ya que once de ellos tienen como resultados relevantes el desarrollo de **habilidades sociales** a partir de la **Educación Artística** en cualquiera de sus vertientes, incluyendo el **arteterapia**. Por otro lado, cuatro de los documentos presentan como resultados el desarrollo de **habilidades cognitivas** mediante la implementación de la misma y dos documentos abordan el desarrollo de ambas habilidades.

Por lo anterior y con fines de vincularlo con el sujeto de estudio de interés, parece pertinente mencionar que según los estudios de la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF), las **habilidades sociales y cognitivas** de los **menores invisibles (institucionalizados o en situación vulnerable)** se ven perjudicadas por la falta de afecto y atención emocional durante su estancia en la institución. Dicha posición es la que genera complicaciones que con mayor frecuencia presentan los menores en estas situaciones; tales como trastornos de la conducta adaptativa y problemas de identidad, mismas que les imposibilitan interactuar con el entorno (RELAF, 2017).

En este sentido Elia Roca (2013), delimita seis **habilidades sociales**: 1) la capacidad de hacer o rechazar peticiones; 2) comunicación verbal o no verbal; 3) liderazgo; 4) canalización del cambio; 5) resolución de conflictos; y por último 6) colaboración y trabajo en equipo. Dichas habilidades “inciden en [el] autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el desempeño académico. [...] Son importantes respecto a las relaciones con los pares [y] permiten que el niño y el adolescente asimile los papeles y normas sociales” (Lacunza y Contini, 2017, p.165) . Es decir, las **habilidades sociales** también benefician a las **habilidades cognitivas**.

Aludiendo a lo antes mencionado se puede decir que de las seis **habilidades sociales** que menciona Roca (2013), cinco son las que se presentan con mayor frecuencia en los documentos analizados:

- Comunicación verbal y no verbal:
  - Clavo (2013), realiza una intervención con una **menor institucionalizada** y

muestra como uno de sus principales resultados, el logro de un espacio de confianza donde dicha menor logra expresar sus emociones mediante la pintura y las manualidades, logrando así exteriorizar sus dolores más profundos sin la necesidad de verbalizarlos.

- Mundet, Beltrán y Moreno (2015), realizan una intervención con jóvenes en situación vulnerable y concluyen que el *break dance* (danza) es capaz de construir procesos comunicativos igual o más efectivos que la expresión oral, favoreciendo los procesos de simbolización.
  - Ormezzano y Gallina (2009) afirman que los chicos con los que realizaron la intervención lograron utilizar el arte como medio de comunicación, estableciendo relaciones profundas entre el creador y la forma creadora.
  - En el caso del trabajo con hijos de migrantes de Alaniz (2014), se menciona que el taller logra generar un espacio de confianza donde los menores pueden expresar sus vivencias.
  - Rico e Izquierdo (2010) aseguran que el arte posibilita la expresión de sentimientos y el enfrentamiento a los mismos desde una perspectiva positiva.
- Liderazgo:
    - Rico e Izquierdo (2010), también mencionan que el arte ayuda a salir del ensimismamiento e integrarse a lo que hay fuera de su contexto, generando el reconocimiento de uno mismo que posibilita mirarse como líder dentro de un grupo.
    - Mundet, Beltrán y Moreno (2015) concluyen también que la danza mejora la iniciativa y la participación.
- Canalización del cambio:
    - La canalización del cambio puede entenderse desde una mirada Freiriana como la *concientización*. En este sentido Ormezzano y Gallina (2009), Alaniz (2014), Rico e Izquierdo (2010), Macías (2014), Núñez y Navarro (2007) y González, Ampudia y Guevara (2012) hacen referencia al arte o **Educación Artística** como la posibilidad del enfrentamiento no violento con su realidad lo que les permite a los individuos crear conciencia como primer paso hacia la liberación.
- Resolución de conflictos:
    - El arte es un idioma universal que permite a los individuos adquirir nuevas herramientas de comunicación que a su vez son canalizadoras del cambio.

Esto genera que al contar con nuevos elementos comunicativos, la resolución de conflictos se presente desde una nueva perspectiva y de manera positiva. Rico e Izquierdo (2010), González, Ampudia y Guevara (2012), Macías (2014), Fernández- Batanero y Cardoso (2015), Ormezzano y Gallina (2009), Gavilanes y Astudillo (2016) y Alaniz (2014), son los autores que hacen referencia al mejoramiento en la resolución de conflictos a partir del arte o **Educación Artística**, principalmente en **menores institucionalizados o en situación vulnerable**.

- Colaboración y trabajo en equipo:
  - En seis de los documentos analizados se aborda el mejoramiento en la colaboración y en el trabajo en equipo mediante el arte o **Educación Artística**, lo cual denota la preponderancia del desarrollo de esta **habilidad social** en los trabajos revisados ya que el arte fomenta los lazos afectivos promoviendo la cooperación vs competencia. Abordada desde distintas perspectivas la colaboración y el trabajo en equipo, es definida por autores como Gavilanes y Astudillo (2016) como parte de la naturaleza inclusiva del teatro, por Ormezzano y Gallina (2009) como el mejoramiento de la convivencia social que permite otra mirada sobre la violencia socialmente establecida. Fernández-Batanero y Cardoso (2015), hablan sobre el mejoramiento en la cohesión social, Macías (2014) por su parte menciona el mejoramiento en el cumplimiento de reglas y el trabajo en equipo. Núñez y Navarro (2007) dicen que la dramatización fomenta el trabajo cooperativo. Y por último Mundet, Beltrán y Moreno (2015) concluyen que la danza permite a los sujetos sentirse parte de un grupo.

Es importante mencionar que las **habilidades sociales** están estrechamente relacionadas con las **habilidades cognitivas**. En este sentido para entender el desarrollo de las **habilidades cognitivas** mediante la **Educación Artística**, es importante retomar la educación **a través del arte** ya que esto “implica considerar el arte como vehículo de aprendizaje de otras materias y como medio para alcanzar resultados educativos más generales”(Bamford, 2009, p. 25).

Uno de los resultados relevantes del libro “El factor ¡wuwaw! El papel de las artes en la educación” de Anne Bamford (2009), es que las ventajas de la **Educación Artística** en el desarrollo de **habilidades cognitivas** se ve reflejado sólo en los programas de calidad y que el éxito de los mismos está relacionado con el trabajo en conjunto del centro escolar, los artistas y las comunidades locales. De no ser así las asignaturas artísticas se ven reducidas, limitando su potencialidad.

En la investigación realizada por Galicia y Zarzosa (2014), se hace referencia a que el

entendimiento musical beneficia el desarrollo del lenguaje, de la comprensión matemática y de la lectura. De igual manera Ros (2014) rescata a partir del análisis de cuestionarios implementados a docentes de educación primaria en Almería, España; que la mayoría de los docentes recurren a la educación **a través del arte**, buscando beneficiar el aspecto académico de sus alumnos con el uso de estas técnicas. En el estudio de Pariente (2014), se destacan las respuestas de algunos padres de familia que aseguran que la **Educación Artística** ha influido en el mejoramiento de las calificaciones de sus hijos, al igual que los docentes que aseguran que la implementación del arte en la educación puede mejorar las capacidades cognitivas del alumnado. En este sentido, Marín (2011) menciona que la investigación en las artes puede tener la misma validez que el resto de las investigaciones en el campo educativo ya que la investigación en este campo puede iluminar otros temas y problemas educativos que hasta ahora casi no se han abordado. Por último, Martner (2006) asegura que el mejoramiento de la calidad en la educación y en la calidad de vida están ligados a la búsqueda de la integridad del ser humano, y esto es posible mediante el arte.

#### **1.4.5. Consideraciones final respecto al breve estado del conocimiento.**

El análisis de los documentos encontrados ayudó, en definitiva a delimitar el tema y a comprobar que este proyecto de tesis es viable. A pesar de que en un principio fue complicado encontrar documentos que abordaran los temas de interés, una vez delimitadas las categorías de análisis fue muy fácil saber hacia dónde dirigirse.

Fue sorprendente encontrar tantos trabajos que recurrieran a la **Educación Artística** con grupos vulnerables, ya que en mi experiencia en el ámbito laboral con **menores invisibles**, he podido constatar los beneficios de las disciplinas artísticas en el desarrollo de sus habilidades sociales, sin embargo antes de revisar los documentos se me complicaba conceptualizar correctamente.

Me gustaría citar a Moreno (2010) cuando dice que “la actividad artística es un mediador muy útil para trabajar con personas en situaciones de vulnerabilidad o de exclusión social, ya que permite realizar un proceso de toma de consciencia de su propia identidad y de transformación hacia la autonomía personal y la inclusión social” (Moreno, 2010, p.2). En este sentido es importante resaltar que la mayor parte de los documentos encontrados que abordan la **Educación Artística** y los grupos vulnerables hacen énfasis en los beneficios que ésta tiene en el desarrollo de **habilidades sociales**. Por otro lado, los documentos que hablan de **Educación Artística** en contextos de educación **Formal** mencionan los beneficios de la misma en el desarrollo de las **habilidades cognitivas**.

Las investigaciones que hacen referencia a la **Educación Artística** en un panorama de educación **Formal** y por lo tanto en el desarrollo de las **habilidades cognitivas** fueron fundamentales para la delimitación y al mismo tiempo para ampliar y entender la posibilidad de una **educación a**

**través del arte.** Lo anterior me lleva a resaltar la ausencia de programas de **Educación Artística** en el Sistema Educativo Nacional, lo cual denota que somos un país en vías de desarrollo y haciendo alusión a Bamford (2006), la ausencia de los mismos impide un desarrollo integral en los individuos.

En otros aspectos y para concluir, el análisis de los documentos que indagan en la situación de los **menores invisibles (institucionalizados o en situación vulnerable)** de nuestro país, me motivó para seguir adelante con mi proyecto de tesis. Ya que al poder constatar con pruebas fehacientes que es una población completamente olvidada y que se enfrenta a situaciones que se salen de la concepción de lo *humano*, mi interés por darles una oportunidad para que mejoren sus condiciones, aumenta exponencialmente.

## Capítulo 2. Los menores invisibles

En este capítulo, abordaremos nuestro sujeto de acción, es decir *menores invisibles* (institucionalizados o en situación vulnerable). En un principio, se hace referencia a la realidad a la que se enfrentan dichos menores y las razones por las cuales haremos referencia a ellos como *menores invisibles*. Posteriormente, en el segundo apartado se hace referencia a las *instituciones de cuidado alternativo*. Y por último, se abordará Fundación Paidi, que es el espacio donde se implementó *El Arte que nos Une*, además de hablar de la población específica.

### 2.1. México y sus menores invisibles

México, el quinto país más grande del continente americano, tiene una diversidad que nos permite tener una riqueza cultural inigualable. Sin embargo, tiene dentro de sí profundas desigualdades sociales tanto educativas, como laborales, económicas, políticas y culturales las cuales golpean directamente a ciertos grupos que, al no contar con las condiciones mínimas necesarias para sobrevivir se ven orillados a delinquir, migrar o abandonar sus núcleos en busca de oportunidades. Acevedo (2014) menciona que,

en México el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 define la vulnerabilidad como el resultado de la acumulación de desventajas sociales y una mayor posibilidad de presentar un daño en cualquier dimensión, derivado de un conjunto de causas sociales y de algunas características personales y/o culturales. Considera como vulnerables a diversos grupos de la población entre los que se encuentran las niñas, los niños, jóvenes en situación de calle, los migrantes, las personas con discapacidad, los adultos mayores y la población indígena, que más allá de su pobreza, viven en situaciones de riesgo (Acevedo en Acevedo, Trujillo y López, 2014, p.5).

Aludiendo lo antes mencionados se puede definir la pobreza en México por cuestiones económicas, de vivienda, salud, medio ambiente sano, ingresos y escolaridad. Según los datos más recientes del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2017), en el censo publicado en 2017, el 43.6% de la población total se encontraba en el rubro de la pobreza, dentro del cual el 7.6% sufre el impacto de la pobreza extrema.

En este sentido,

En el ámbito oficial aún no existen esfuerzos suficientes para lograr la protección de los Derechos a través de Políticas que superen la perspectiva de considerar a la pobreza como la causa de todos nuestros problemas sociales. ¿A qué tipo de pobreza se refieren? A la de subsistencia (alimentación) a la de ciudadanía (imposibilidad de acceder a beneficios sociales como salud y educación) o a la exclusión social? [sic]. Al respecto, Bustelo menciona que el verdadero problema social, no es la pobreza sino su



relación con la riqueza. Es decir, la injusticia. ( Brizzio, 2001, s/p.)

Ahora bien, sin duda los *menores invisibles* forman parte de la población vulnerable que se enfrenta a las injusticias sociales de nuestro país. Pero ¿quiénes son estos menores? Primero que nada, se ha de entender a esta población como todo “niño, niña o menor en un rango de 0 a 18 años que es internado en una institución de cuidado alternativo” (Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF), 2011, s/p) .

La institucionalización en menores se da principalmente por la ausencia de cuidado parental, es decir; por abandono, separación, abuso y maltrato; dificultades de los padres para hacerse cargo de los menores, ya sea por cuestiones de pobreza, enfermedad física o mental, por situaciones de dependencia por parte de los padres al alcohol y/o drogas o por falta de voluntad de los mismos por hacerse cargo de sus hijos (rechazo); discapacidad franca y pérdida de la patria potestad a causa de abuso y negligencia, porque los padres se encuentran presos o la familia ha sufrido las consecuencias de algún desastre natural o una guerra (Bos, Zeanah, Fox, Druty, McLaughlin y Nelson; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2013; en Ibarra y Romero, 2014).

Asimismo, otro de los factores que propician la ausencia de cuidado parental, que a su vez tiene origen en la pobreza que aqueja al país es la migración, que hace referencia a “la población que cambio [sic] su lugar de residencia habitual desde un municipio o delegación, entidad federativa o país de origen, a otro de destino”(Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI), 2017, s/p) principalmente por la búsqueda de mejores oportunidades. Los migrantes frecuentemente dejan a sus hijos al cuidado incierto de terceros, lo cual en muchos casos genera situaciones de violencia hacia los menores, orillándolos a vivir en las calles. Por otro lado, algunos de los inmigrantes deportados no tienen la posibilidad de llevar consigo a los menores, por lo que prefieren abandonarlos o dejarlos en instituciones de cuidado alternativo con la creencia de que al salir de la institución, los menores podrán tener mejores oportunidades de vida. “Según datos del INEGI la edad de la población con mayores índices de migración está entre [...] los quince y veinticuatro años” (INEGI, 2017, s/p), que a su vez es la edad promedio de embarazos adolescentes o anticipados; generando así un círculo vicioso que incluye la pobreza, la migración y el abandono.

Los menores abandonados o cuya situación jurídica es determinada por un juez de lo familiar, así como los hijos de reclusos o de personas que viven en la calle, son captados por las autoridades y posteriormente canalizados a las *instituciones de cuidado alternativo* que cuenten con las características necesarias para ofrecerles los cuidados establecidos por la ley, con la finalidad de definir su situación jurídica. Sin embargo, en la mayoría de los casos, a pesar de que existen lineamientos que determinan los cuidados que los menores deben recibir (relaciones afectivas estables, protección física y seguridad, experiencias acordes a las necesidades individuales y propias a su nivel de desarrollo, límites, estructuras y expectativa, comunidades estables, continuidad cultural y la protección del futuro), según datos de la UNESCO (2017), éstos se ven reducidos o limitados debido

a la sobrepoblación y falta de personal capacitado en las instituciones, sean éstas de carácter público o privado, asegurando únicamente techo y comida para los menores. Mariamar Estrada, iniciadora y directora de *Fundación Paidi*, institución donde se implementó el proyecto de *El Arte que nos Une*, comenta en una entrevista realizada que, a partir de las investigaciones que han hecho como fundación en algunas casas hogar de la Ciudad de México, han “encontrado que en la mayoría de los niños con unas estadísticas muy, muy dolorosas, están sufriendo temas de agresión y violencia y depresión es el que sigue de los mil y pico de niños” (Estrada, 2018).

Existen diversos puntos de convergencia entre los documentos revisados que abordan el tema de los *menores institucionalizados o en situación vulnerable* en nuestro país, ya que al ser una población que se encuentra marginada y olvidada dentro de los parámetros en el cumplimiento de los derechos humanos, se retoman las sugerencias establecidas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF), entre otros organismos internacionales para documentar el incumplimiento de las garantías a las que los menores deberían tener acceso. Por otro lado los documentos que corresponden al sujeto de interés tienen en común una visión crítica fundamentada en la indagación de documentos tanto nacionales como internacionales que ponen en evidencia la situación deplorable que viven estos menores.

En este sentido, es importante mencionar que no existe información en cuanto al número de menores que habitan en dichas instituciones por cuestiones de “protección a la identidad de los menores” (Rodríguez, 2016) lo cual es una situación grave en nuestro país. Rodríguez menciona, después de un análisis amplio de documentos, que el primer censo realizado para conocer la cantidad de *menores institucionalizados o en situación vulnerable* (menores invisibles) en nuestro país fue realizado por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en el año de 2011, el cual reportó “la cantidad de 18 mil 533 menores de edad viviendo en 633 centros asistenciales [instituciones de cuidado alternativo] en 30 entidades federativas del país” (Rodríguez, 2016, p.02). Sin embargo, menciona que siete años antes la estudiosa del tema “Norma Mendoza (2004), había calculado que para entonces vivían en sólo algunos albergues 34 mil 650; casi el doble” (Rodríguez, 2016, p.2). La falta de datos fidedignos en este ámbito es de suma relevancia ya que abre paso al tráfico de menores, a la poca atención de esta población y al desvío de recursos destinados a los mismos (Díaz Lameiras, 2016).

Insistiendo en la relevancia y trascendencia que tiene la falta de datos en cuanto al número de menores, recordemos un caso muy sonado en el año 2014; el caso de “La Gran Familia”. Rosa Verduzco, mejor conocida como “mamá Rosa”, era la directora de una *institución de cuidado alternativo* en Zamora, Michoacán. Después de varios años de investigación por parte de un grupo de mujeres, se ingresó con la fuerza pública al sitio, donde se encontró una situación sumamente deplorable. Mariamar Estrada fue parte de la movilización y nos comparte que;

no era humano lo que había ahí adentro. Nosotros entramos, cuando entramos ya a evaluar, o sea, animales muertos, comida, la, tengo las fotografías de los niños metidos, los cuartos no tenían ventanas, eran rejas, eran cárcel. Cerraban y hacían pipí y pops en, en, en vasijas... no, no era humano, o sea de verdad era dantesco, o sea era dantesco, lo que yo encontré cuando entramos, a mí me tocó llegar a evaluar... porque claro, también tiene una función... dolorosamente te lo tengo que decir, y lo entendí después de algunos años... nadie recibía a esos niños en las fundaciones... nadie. Y esta señora dijo “ps acá”. Tonces niños ciegos, sordos, psiquiátricos, señoras, señores mayores, jóvenes con temas de drogadicción, de alcoholismo, tons hizo su “castillo de la pureza”... y entonces cerró. No había nadie que los recibiera, los expedientes decían: “Este niño se mandó al DIF de no sé dónde y del DIF lo mandaron a la Casa Hogar tal, de la Casa Hogar lo mandaron a no sé dónde” o sea era el basurero humano. “Este niño no tiene dónde estar, ya no hay manera, sus conductas son terribles, pues mándenlos a Zamora, Michoacán” y se los recibían... nosotros cuando entramos había quinientos veintitantos niños y jóvenes y adultos. (Estrada, 2018)

Tristemente se puede decir que como el caso de “La gran Familia de mamá Rosa”, existen un sin fin de instituciones que, lucrando con el dinero público o donaciones del sector privado, maltratan y explotan a miles de menores en nuestro país. “La gente es muy cobarde, [afirma Mariamar Estrada] prefiere sus puestos y cuidar sus espacios, sus direcciones y sus nombres y no lastimar a su jefe y no ir contra el partido y qué va a decir el presidente y qué va decir fulanito, cuidan tanto eso que descuidan todo lo demás” (Estrada, 2018).

Retomando la situación a la que se enfrentan los menores institucionalizados de nuestro país, mencionemos que “aunque los menores institucionalizados suelen vivir en orfanatos [instituciones de cuidado alternativo], algunos de ellos suelen ser transferidos para que reciban otro tipo de atención, como por ejemplo hospitalizaciones o son canalizados a otras instituciones residenciales y pese a la falta de cifras precisas, se sabe que estos niños han crecido sin padres, por lo que han pasado la mayor parte de su vida internados” (Ibarra y Romero, 2014, p.1534).

Aunado a lo anterior, también se puede concebir a esta población como; *menores con situación jurídica indefinida*, que son quienes se encuentra en el proceso de resolución respecto a la patria potestad. En este sentido, en la tesis inédita de maestría de Alejandra Díaz Lameiras se dice que “una vez que la averiguación se abre, en promedio pasan unos cinco años en lo que se cierra el expediente del menor” (Díaz Lameiras, 2016, p.08). Durante este tiempo, dicho menor residirá en una *institución de cuidado alternativo* hasta que se localice a alguno de sus familiares o exista la posibilidad de entregarlos a una familia adoptiva.

A pesar de que las averiguaciones duran en promedio cinco años, en algunos casos ese tiempo se extiende por un periodo más largo ocasionando que se cumpla la mayoría de edad sin dar cabida a que su situación pueda ser definida dando como resultado una institucionalización prolongada.

En este sentido, para el presente trabajo también se conceptualizará a dicha población como *menores invisibles*. Por lo que a continuación se explicará el origen de dicha categoría, así como el

motivo por el cual se abordará desde esta perspectiva.

Elena Azola (en Briseño, *et. al.*, 2002) es una de las autoras que acuña, en un principio la categoría de “*menores invisible*”. Esta concepción, parte de las madres de dichos menores quienes son mujeres reclusas en instituciones penitenciarias (mujeres invisibles). Es decir, los *menores invisibles*, en un principio, son aquellos que han nacido o pasan sus primeros años de vida dentro de una institución penitenciaria junto a sus madres que se encuentran privadas de su libertad. Una de las razones por las que se decidió utilizar esta conceptualización para el presente análisis de experiencia, es que dentro de la población específica con la que se trabajó el proyecto de *El Arte que nos Une*, se encuentran varios menores que provienen de dicha situación, además de que a partir de la revisión de la literatura se consideró apropiado utilizar la categoría para toda la población objetivo debido a las similitudes que existen en las situaciones que implica la vida institucionalizada, ya sea en una cárcel o en una *institución de cuidado alternativo*.

En un principio, es relevante puntualizar que en México no existen documentos oficiales que determinen la edad límite en la que los menores pueden permanecer dentro del sistema penitenciario junto a sus madres. En China, por ejemplo, la ley determina que las mujeres embarazadas o con un bebé menor a los 12 meses de vida, no cumplirán su condena hasta que el bebé haya alcanzado esa edad y así, la mujer podrá ingresar a la cárcel sin él. Por otro lado, en Ruanda y Hong Kong los menores pueden quedarse con sus madres hasta los 3 años, y en Zaire se les permite de manera informal quedarse con los pequeños hasta los 6 años (Azola, en Brizzio, 2001). En México este asunto no se encuentra regulado a nivel nacional por lo que se resuelve de distintas formas en cada centro penitenciario. Ejemplo de ello es que en algunos centros, se les permite que el menor permanezca junto a la madre hasta los 6 años de edad, en otros hasta los 2 años y en otros simplemente no se permite la presencia de menores aunque hayan nacido dentro de la institución penitenciaria (Brizzio, 2001). Por otro lado, los CERESOS (Centros de Readaptación Social) es dónde se les permite a las mujeres permanecer con sus hijos e hijas con mayor frecuencia durante un tiempo prolongado (6 años máximo) (Briseño, *et. al.*, 2002). Lo anterior, determinado desde las leyes. Sin embargo, aunque en el Reclusorio de Santa Martha Acatitla, que es de dónde proviene parte de la población con la que se implementó el proyecto de *El Arte que nos Une*, la ley dictamine que los menores pueden permanecer hasta los 6 años de edad con sus madres, Mariamar Estrada y Natalia Duarte (psicóloga de Fundación Paidi) (2018), comentaron que la salida del reclusorio para los menores es a los 5 años con 8 meses.

Para poder entender las condiciones en las que sobreviven los menores dentro de las instituciones penitenciarias y las repercusiones que esta situación genera a mediano y largo plazo, es fundamental entender las circunstancias que determinan el sistema penitenciarios en la actualidad.

En México existe un total de 446 instituciones penitenciarias de todo tipo (preventivos, centros federales de alta seguridad, cárceles en comunidades pequeñas). Sólo en 230 de estas instituciones hay población femenina, lo cual representa al 52% de instituciones. De estos 230, sólo 11 (2.5%) son exclusivos de mujeres y el resto son anexos a los penales varoniles (Brizzio, 2001). Aunado a lo

anterior 6 de éstos 11 centros destinados a población femenina presentan altos índices de sobrepoblación (Briseño, *et. al.*, 2002).

La población total de los centros penitenciarios hasta mayo de 2001 era de 161,000 internos, de los cuales 6,591 eran mujeres. Se calcula que en ese entonces en promedio, las internas tenían “tres hijas o hijos menores de edad, por lo que hace una población aproximada de 19,773 menores con madres reclusas” (Brizzio, 2001, p.136). Por otro lado, en un estudio realizado por Briseño *et al.* (2002) que plasma la realidad en la que viven las mujeres reclusas y sus hijos e hijas en México, se dice que “de todas la mujeres entrevistadas, sólo el 15 por ciento dijo tener un hijo, 45 por ciento tiene de 2 a 3 hijos y el restante 40 por ciento de 4 a 6 hijos o más” (Briseño, *et. al.*2002, p.102). Lo anterior nos dice que la mayoría de las internas que son madres tienen uno o más hijos fuera de la prisión (85%) que permanecen con algún familiar o en *instituciones de cuidado alternativo* ya sean públicas o privadas, ya que en caso de permitir la presencia de menores en los centros, sólo puede permanecer un hijo o hija por interna. En este sentido, la mayoría de las reclusas manifiesta la incertidumbre con la que viven en el interior del penal, al desconocer las condiciones en las que se encuentran sus hijos e hijas que están con familiares o en instituciones de cuidado alternativo (Briseño, *et. al.*, 2002).

Cuando una mujer que tiene hijos va a prisión, a diferencia de los hombres, los hijos no quedan bajo el cuidado del padre, sino que por lo general son repartidos con familiares cercanos (en la mayoría de los casos con las abuelas maternas) o son entregados a instituciones de cuidado alternativo en caso de que las mujeres decidan o no consigan la posibilidad de llevar a los menores con ellas a la prisión ( Brizzio, 2001) .

Por otro lado, debido a que la mayoría de los centros penitenciarios del país albergan a población masculina, a las mujeres se les otorga un pequeño espacio, el cual se limita a dormitorios, cocina, lavaderos y patio; aislándolas por completo de la posibilidad de estudio o aprendizaje de oficios, así como el acceso a áreas verdes, canchas de juego, talleres, etcétera. He ahí una de las razones por las que se hace referencia a dicha población como “*mujeres invisibles*”, además de todos los factores sociales que las señalan como “malas mujeres”, ya que a partir de construcciones sociales se ven como “personas” que cometen una falla doble. Es decir que no sólo efectuaron un delito, por más insignificante que sea, como por ejemplo comprar algún objeto con un billete falso sin saber que lo era, o ser cómplice de algún crimen cometido por sus parejas por el simple hecho de haberlo presenciado; sino que además cometieron el delito de “fallar como mujeres”. Esto, claro está, visto desde un sistema patriarcal que juzga sin criterios las acciones femeninas. Otro ejemplo de esto, es la cantidad de gente que hay en los días de visita en los reclusorios varoniles, mientras que en los femeniles, a duras penas se llegan a ver visitas.

Asimismo, dentro de los centros penitenciarios que albergan población femenina las habitaciones no son suficientes por lo que madres e hijos comparten la misma cama y los mismos alimentos (Brizzio, 2001); los servicios sanitarios son inadecuados; en su mayoría no cuentan con áreas verdes; las internas madres y sus hijos e hijas no tienen lugares especiales para su permanencia; tanto

las estancias como los sanitarios, pasillos, comedores y patios se encuentran en malas condiciones de higiene (Briseño, *et. al.*, 2002).

En algunos de los centros penitenciarios las mujeres con hijos cuentan con diversos privilegios, como dormitorios más amplios, productos de limpieza e higiene personal, así como la convivencia con reclusas menos violentas. Dicha situación, tristemente orilla a las mujeres a buscar embarazarse estando privadas de la libertad (Contreras, *et. al.*, 2002). En este sentido,

la concepción de hijos entre las parejas de internos se convierte en ocasiones en el vínculo que garantiza la relación entre ambos. Para ellas, por la búsqueda de cubrir necesidades tanto afectivas como materiales; y para ellos, la enorme rivalidad y competencia por el reducido número de mujeres les da la certeza de su preferencia. Este fenómeno explica el alto porcentaje de los niños y niñas nacidos en prisión (85.2 por ciento). (Briseño, *et. al.*, 2002, p.100)

En la CDMX sí existen servicios de guardería en las cárceles, al igual que una alimentación especial para los menores, la cual en la mayoría de los casos las madres mencionan que deben “re-cocinar” para que los menores no los enferme. También existen servicios médicos (no especializados) pero son las mismas madres las que deben conseguir los medicamentos con alguien del exterior en caso de necesitarlos (Briseño, *et. al.*, 2002).

Por otro lado, la mayoría de los penales no cuentan con actividades recreativas para los menores, y sólo ofrecen actividades en fechas conmemorativas como el Día del Niño o Navidad, aunque hay diversas fundaciones que realizan trabajos meritorios con los pequeños de los reclusorios las cuales procuran el cumplimiento de sus Derechos, dotándolos así de mejores condiciones de vida. En este sentido

las disposiciones contenidas tanto en la Convención Sobre los Derechos del Niño como en la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, se concluye que los niños y niñas cuyas madres se encuentran privadas de la libertad tienen derecho a una vida digna; a vivir al lado de sus madres; a vivir en condiciones de libertad y a un sano desarrollo; derecho a la salud, a la educación y a la recreación. Sobre todo las y los menores, tienen derecho a la no discriminación, a pesar de las condiciones distintas que viven por permanecer en compañía de sus madres condenadas a una pena privativa de la libertad. (Briseño, *et. al.*, 2002, p.95)

Sin embargo, la garantía en el cumplimiento de los derechos para dichos menores se ve reducida y limitada al acceso a un techo y comida en la mayoría de los casos ya que no existen políticas sociales que protejan a los menores dentro del sistema penitenciario (Briseño, *et. al.*, 2002) a pesar de que los lineamientos están pautados en los documentos antes mencionados. Al respecto, Mariamar Estrada dice:

Porque en papel yo siempre lo he dicho, México es un país de bueno, de súper primer mundo ¿no? la cosa es que a la hora que se baja, las personas, la corrupción, la falta de capacitación, la falta de sensibilización pues hace que lo que está en papel y suena tan bonito y que se ha hecho maravillas en este país, hay chavos que han hecho unas cosas increíbles ¿no? pero que no

permean porque pues a la hora de pasarlo a “necesito recursos” ¿no? tons cuando entra a gobierno ya hay veinte mil topes ¿no? [...] entonces todas las ideas maravillosas se empiezan como a diluir, se quedan en papel, cambia el sexenio, se tiran a la basura y entonces vamos a empezar con nuevas ideas, entonces no hay nada de continuidad. Con los derechos de los niños, no tendría que haber “continuidad”, es un derecho, tendría que ser, punto. (Estrada, 2018)

A propósito de lo anterior, agrega Estrada;

Imagínate que hoy en nuestro país tenemos que decir que el niño tiene derecho a vivir en armonía y paz, o sea ¿cómo? [...] imagínate que, que tengas que pelear por que te den un medicamento el país, que tengamos que pelear por que una, por que un niño no sea golpeado y, y se normaliza tanto la violencia [...] no puedes dañar a los niños de esa forma, no, no hay manera, no, no está dentro de los parámetros humanos, no lo puedo entender. (Estrada, 2018)

En este sentido, existen posturas a favor y en contra de que los menores permanezcan con las madres en el reclusorio. Algunas posturas en contra de que los menores permanezcan con sus madres dentro de las instituciones penitenciarias, afirman que cuando los menores viven ahí adentro son objetos de un proceso de *prisonalización*, entendido éste como la adopción en mayor o menor grado de los usos, costumbres, tradiciones y cultura general de la penitenciaría (Briseño, *et. al.*, 2002) tales como vocabulario violento, relaciones fundamentadas en la violencia física, estructura de opresión y disciplina máxima, normalización del uso de drogas, etcétera. “Una cárcel sin drogas no funciona” (Contreras, *et. al.*, 2002, p.67) y si tomamos en cuenta todo lo que esto conlleva, podemos darnos una idea de las situaciones a las que se enfrentan. Es decir, que los menores terminan por *acostumbrarse a la vida en prisión* (Contreras, *et. al.*, 2002).

En este sentido, “de la cárcel nada bueno se puede aprender” (Contreras, *et. al.* 2002, p.62) ya que existe una pérdida absoluta de la intimidad y de la diferencia entre lo público y lo privado, además de la cantidad de factores inherentes a las prácticas institucionales.

La institución penitenciaria no tolera las “relaciones expresivas de autoprotección de las cautivas” (Contreras, *et. al.*, 2002, p.68) de igual manera que se prohíbe cualquier relación defensiva de los sujetos ante la humillación o el atropello de la autoridad, lo cual genera un estado de ansiedad crónica en las reclusas y los menores. La obediencia se logra en muchas ocasiones mediante amenazas constantes hacia las reclusas de quitarles a los menores (Contreras, *et. al.*, 2002) generando así un miedo permanente durante su estancia en la institución.

Por otro lado, la postura a favor de que los menores permanezcan en las instituciones penitenciarias, hacen referencia al vínculo fundamental madre-hijo. René A. Spits (en Contreras, *et. al.*, 2002) menciona respecto a la *institucionalización temprana* de menores que “los efectos más devastadores sobre aquellos, relativos a graves retrasos y trastornos del desarrollo, no residen en las prácticas [únicamente] institucionales, sino en la `ausencia de figura materna” (Spits, en Contreras, *et.*

al., 2002, p.73). Sin embargo, desde la experiencia con intervenciones previas, se puede decir que este vínculo no siempre es favorable ya que al salir del reclusorio por el cumplimiento de la edad límite, éstos enfrentan impotencia al no poder hacer nada por la situación en la que se encuentran sus madres y se ven en la necesidad de reestructurar por completo lo que hasta ese momento ha sido “su realidad”, asumiendo que los “significados no significan” (Contreras, *et. al.*, 2002, p.78). Aludiendo a esto, y con base en la experiencia personal en el trabajo con *menores invisibles*, durante la implementación del proyecto, eran constantes los comentarios de algunos de los menores con madres reclusas que hacían referencia a lo mucho que anhelaban su estancia en el reclusorio, comentarios tales como; “Cuando estaba en el reclu con mi má, estaba más chido porque dormíamos juntos y todo”, o “El otro día que fui al reclu, la neta ya me quería quedar ahí”(Frasas recopiladas del diario de campo 2017). En este sentido, era evidente que los días que tenían visita al reclusorio sus estados de ánimo se veían alterados y llevar a cabo la sesión se tornaba complicado; en el tercer capítulo se abordará este tema con mayor detenimiento.

Aunado a lo anterior, y con la intención de clarificar la situación a la que se enfrentan dichos menores y de igual manera poder dibujar con más claridad la población específica con la que se implementó en proyecto de *El Arte que nos Une*, vale la pena citar un fragmento de la entrevista con Mariamar Estrada, donde relata parte de la vida de uno de los menores con los que se trabajó directamente.

Un chavo que nace en reclusión y que a mí, que a mi me, me llena el corazón cuando lo conozco en la, en la, en el, en la cárcel y empiezo a trabajar con él y yo me lo llevo a casa, al, lo empiezo a sacar porque el chavo tenía que salir a los cinco años ocho meses, lo empezamos a sacar al mundo real cuando del reclusorio tienen algunas salidas y tal ¿no? pero empezamos a salir al mundo real y conforme pasa el tiempo me doy cuenta de un amor absoluto hacia la madre, a pesar de los comportamientos que la madre tuvo con el niño. [...] toma conciencia de que ya no está con su mamá. Y vivir de cucharita con su mamá cinco años y medio y de repente sal sin tu mamá a un mundo diferente con gente desconocida, pus para un niño genera conflicto. Pero al cabo del tiempo, en las sesiones, en las pláticas con él, nos damos cuenta que él fue abusado en el reclusorio por una persona, por una mujer adulta y después la madre cobraba por... este pues trabajos sexuales ¿no?... no sé cómo explicártelo... por trabajos sexuales. Y lo utilizaba como, como, como escudo ante la violencia, lo obligaba a traf... a trasladar droga, lo obligaba, y lo golpeaba y lo maltrataba, pero creció al lado de eso una súper relación con la mamá, porque además la mamá siempre tiene en mente que el día que él se vaya, pues ya no tiene la protección ¿no? Tonces para nosotros el trabajo con él, ha sido un trabajo muy difícil, muy doloroso porque pareciera que como que ya salimos y otra vez regresamos ¿no? a las conductas. Las llamadas constantes de la mamá, donde “no sirves para nada, por qué no vienes a verme, po...” Nos van echando pá tras los pasitos que vamos logrando. Hoy, después de un año, casi dos años, año y medio de trabajar con este chavo, pues ya está estable en una escuela, ya llevamos ocho meses en esa escuela, con una, la verdad con unas calificaciones muy de llamar la atención, muy buenas notas. El comportamiento, todavía no lo regula al cien por ciento, todavía tenemos episodios de... pero ya no estos de que toda una noche esté dando vueltas en el patio, golpeándose, pegándole a la pared...



ya no, o sea esa parte ya se fue. Regularizando. Y a mí algo que me llama mucho la atención es que su máximo en la vida es volver a ver a su mamá y quiere regresar a vivir ahí. Él ya entendió que no va a poderlo hacer, la única forma de hacerlo sería a uno masculino y cometiendo un delito ¿no? Tons nuestro trabajo en este momento es explicarle que pues la gente que está ahí no está por, pues no está porque hizo algo bueno y que su mamá pudo haber cometido los errores que no estamos pá juzgar, pero que no es correcto el lugar para estar, que encuentre que el... entonces él encontró que el mundo para él es muy grande ya. Después de vivir tantos años en un espacio tan pequeño que para él era un mundo, el mundo es muy grande y le genera mucha ansiedad. Le genera ansiedad saber si se queda solo qué va a pasar, si, si va a seguir solo muchos años dónde va a vivir, qué va a hacer, le genera muchísima ansiedad [...]. (Estrada, 2018)

No obstante, a pesar de que no existen estudios cuantificables que confirmen que los menores que crecen en la cárcel o visitan constantemente a sus madres presas terminan siendo reclusos en centros penitenciarios al ser adultos, existen evidencias de éstos, ya que al volverlo algo cotidiano pierden el temor a la vida en prisión (Contreras, *et. al.*, p.2002). Por mencionar más ejemplos, hablamos del caso de otro de los menores con los que se trabajó, el cual nació en prisión, con ambos padres reclusos y a la fecha presenta diversas dificultades para relacionarse con otras personas, así como su desempeño escolar tampoco es el más favorable. Citamos nuevamente a Mariamar Estrada:

Y entonces, este chavo sale, sale la mamá, porque se dan cuenta que la mamá no, no estaba involucrada pero era pero era “responsable” (hace gesto de comillas con las manos) por haberlos dejado, y la mamá se embaraza de este cuate otra vez, del señor que mató al niño... tonces nosotros cuando recibimos el caso, pues yo pienso de entrada que la que necesita terapia es la mamá ¿no? y pues bueno ya platicando con la mamá nos damos cuenta de que efectivamente ella no sabía que el papá esta... había hecho este crimen y por eso la dejan en libertad y el niño que veía al papá de adentro con el reclusorio ps es la admiración máxima que le tiene es al papá. El papá maltrata a la mamá, maltrata al niño, es un maltratador... es un asesino, perdón pero pus sí, es un asesino... y no, no separa este chavo la claridad de que el papá le mató un hermano y que el papá no es una buena persona porque maltrata a la mamá y o sea, no le queda la claridad. Tons cuando llega aquí [a Fundación Paidi] empezamos a trabajar con él, este es un caso que a mi personalmente me cuesta mucho porque el chavo es muy fuerte, es como todos los niños que ¿no? es muy fuerte, es aventado, hace lo que sea, pero tiene una, tiene un tema ahí que no logramos entender que pueda admirar tanto y querer tanto al papá y pedirnos verlo, cuando hemos intentando que toma conciencia de lo que pasó con el, con el padre y que cómo puede admirarlo ¿no? y le escribe, y quiero hablar con él y lo quiero ir ver... no lo entendemos, no lo hemos logrado todavía, digo no ha ido a ver al papá, pero no hemos logrado entender. (Estrada, 2018)

Pues bien, es evidente que los menores que viven en las cárceles de nuestro país, al no tener acceso a proyectos o programas integrales que procuren su atención, tales como *El Arte que nos Une*, no tienen la posibilidad de un pleno desarrollo debido a todos los factores antes mencionados. La repercusiones a corto y largo plazo son múltiples y sin duda inciden directamente no sólo en un sentido individual,

sino que también en el tejido social. Al respecto, Mariamar comenta cuando relata la historia de “La gran Familia de mamá Rosa” lo siguiente:

Pero eran felices... muchos de ellos, muchos de ellos eran felices porque no conocían algo más. Y habían nacido ahí, o sea, ahí morían, ahí nacían. La gran familia, tendría ps yo creo que cincuenta y tantos años ¿no? de fundada. Entonces, generaciones enteras. Se rumora por ahí también que algunos de la gran familia fueron los que formaron “la Gran familia Michoacana” [grupo de narcotraficantes] y después lo corroboramos un poco ¿no? Había grupos de chavos que habían salido de ahí que formaron parte de las filas o fueron parte de la formación de este grupo de... (Estrada, 2018)

Ahora bien, una vez esbozado nuestro sujeto de acción y las distintas formas desde las que se puede conceptualizar, retomemos las consecuencias de la institucionalización no sólo dentro de los centros penitenciarios, sino que en las *instituciones de cuidado alternativo* que es donde se llevó a cabo la intervención que fundamenta el presente análisis de experiencia, partiendo de una generalidad de dichas instituciones y tomando en cuenta las excepciones que se salen de las terribles estadísticas.

Durante su estancia en las instituciones de cuidado alternativo dichos menores suelen verse expuestos a condiciones precarias que repercuten en su desarrollo físico, emocional y social.

Estudios recientes demostraron que las largas estancias de institucionalización, especialmente durante los primeros años de vida producen daños permanentes. Otras investigaciones demuestran que los niños que fueron adoptados o se integraron a familias de acogida tienen un mejor desempeño, no sólo físico y cognitivo, sino en logros académicos e integración social como adultos independientes, que aquellos que crecieron en instituciones. (Palummo, 2017, p.6)

Sin embargo, Solís y Montoya (en González, Ampudia, y Guevara, 2012) mencionan que los problemas psicológicos de los menores que viven en situación de abandono “pueden dificultar su integración, aún en los casos en que se les encuentre hogares de adopción, ya que puede pasar mucho tiempo para crear lazos afectivos y lograr su integración social” (Solís y Montoya, en González, *et al.* 2012, p.44).

Diversos reportes de investigación han demostrado datos sobre los problemas de desarrollo que se presentan en estos menores, tales como deficiencias en el desarrollo físico, cognoscitivo y de apego (Ahmad *et al.*, Miller, Chan, Tirella y Perrin, en González, *et al.*, 2012); retraso en la adquisición de vocabulario y de habilidades lectoras (Hwa-Froelich y Matsuh, en González, *et al.*, 2012); menor autonomía, baja autoestima y problemas emocionales (Bennett, Espie, Duncan y Mannis; Einsberg y Belfer; en González, *et al.*, 2012). Asimismo, dichos menores suelen mostrar déficit en sus competencias sociales, experimentando rechazo y exclusión de sus pares (Ahmad, *et al.*; Martínez, Rosete y Ríos; en González, *et al.* 2012).

De igual manera, los menores institucionalizados corren el riesgo de presentar retrasos en el desarrollo y trastornos que incluyen diversos desórdenes emocionales. En ocasiones muestran hiperactividad, dificultad en la regulación de emociones y niveles elevados de ansiedad (Ibarra,

Romero, 2014).

En otras palabras, el rechazo de los padres puede generar en los menores desde síntomas depresivos, depresión severa o fobia social. Dichos aspectos suelen verse asociados al fracaso escolar, desajustes sociales, conductas anti-sociales y autodaño (Ellis, Fisher y Zaharie; Kim y Cicchetti; en González *et al.*, 2012) . Los menores en esta situación suelen “ubicarse por debajo de los niveles esperados de crecimiento físico, cognitivo y desarrollo del comportamiento general”(Ibarra, Romero, 2014, p.1540).

Aunado a lo anterior, señalan informes en América Latina que esta población se enfrenta a discriminación debido a cuestiones económicas y por condición social, que se ven reflejadas en prácticas cotidianas como los malos tratos, la estigmatización y la exclusión parcial o total del ejercicio de los derechos económicos, sociales, culturales y políticos (Ibarra, Romero, 2014).

En otras palabras, Mariamar menciona cuando se le preguntó respecto a los mayores obstáculos del trabajo con esta población lo siguiente; “Mira, yo siento que... lo que te voy a decir está muy ps muy raro, pero es real. Yo siento que a la misma sociedad. Es muy grueso lo que te estoy diciendo porque la sociedad es la que los quiere proteger y la sociedad es la que los lastima y los desprotege y los, y los vuelve, o sea no los in... (corrige), no son incluyentes [...]” (Estrada, 2018).

Por otro lado, la UNICEF menciona que los adolescentes institucionalizados presentan una desvalorización de sí mismos a causa de las angustias vividas desde la infancia, a los errores y fracasos; presentan también temor a la responsabilidad, miedo a amar y ser amados, temor a la decepción, temor a repetir experiencias agradables y agresividad. Lo anterior surge a partir de la privación de afecto que han sufrido y como resultado a una fuerza de supervivencia (Ibarra, Romero, 2014).

“El encierro es proclive para el abuso”(Contreras, *et. al.*, 2002, p. 68) por lo que la mayoría de la población institucionalizada ha experimentado separación, abandono o negligencia de los padres ante su colocación, esto los pone en riesgo de una variedad de resultados negativos como los trastornos psiquiátricos y criminalidad adulta (Polowsky, en Ibarra y Romero, 2014)

En este sentido, los menores institucionalizados suelen vivir en situaciones precarias, en las que han sido víctimas de maltrato y abandono educativo, por lo que sus *habilidades sociales* y *cognitivas* son limitadas (González, Ampudia, y Guevara, 2012).

Por otro lado, se ha demostrado que las “relaciones positivas generan niveles adecuados de autoestima, capacidad de solucionar problemas, y bajos niveles de ansiedad, depresión y conducta agresiva” (González, Ampudia, y Guevara, 2012, p.45) por lo que al no contar con ellas, se enfrentan a la carencia de habilidades sociales que repercuten en la socialización con sus pares y problemas con las figuras de autoridad. Thomson, Hirishberg y Quao (en, Ibarra y Romero, 2014) hacen referencia a los efectos a largo plazo que presentan dichos menores.

Se han desarrollado diversos programas bajo el enfoque cognitivo-conductual y la teoría del aprendizaje social que han mostrado su efectividad en la “disminución de conductas problema” (González, Ampudia, y Guevara, 2012). En este sentido, los reportes encontrados son abordados desde

la psicología y no desde la pedagogía.

“En México no están disponibles reportes de programas dirigidos a desarrollar habilidades sociales en niños que viven en condiciones de institucionalización, a pesar de ser múltiples los estudios que prueban la gran cantidad de problemas en el desarrollo psicológico y social que puede sufrir la población infantil que vive en dichas condiciones” (González, Ampudia, y Guevara, 2012, p.45). Laura Ramírez, integrante del equipo de *El Arte que nos Une* afirma que

hay un déficit muy grande en cuanto a esta población, que no hay atención, que a final de cuentas toda la atención que existe hacia ellos tiene que ver con, pues con intereses económicos ¿no? que ¡ha bueno! “vamos a ayudarles y vamos a mandar voluntarios” ¿no?... que medio van a ver ahí qué van a hacer, que regalarle unos dulces y eso es todo ¿no?... y que no existe como esta parte de... pues verdaderamente dejarles algo de ti ¿no? (Ramírez, 2018)

Por lo anterior es que “*Construyendo nuevas realidades: El Teatro y los menores invisibles*” es una propuesta que desde el arte y la educación, busca la atención de esta población que ha sido olvidada mediante el análisis de experiencia de la implementación del proyecto *El Arte que nos Une*.

Para finalizar este apartado, es importante destacar que la cantidad de *menores invisibles*, institucionalizados o en situación vulnerable, y/o con situación jurídica indefinida en el país, entendiendo a éstos como todos aquellos que carecen de cuidado parental, que se encuentran olvidados, que no cuentan con un respaldo ni con alguien que vele por sus Derechos y sus necesidades, es alarmante. En este sentido, “*Construyendo nuevas realidades: El Teatro y los menores invisibles*” busca encontrar herramientas que les permitan seguir implementando proyectos como *El Arte que nos Une* que busquen desarrollar *habilidades sociales y cognitivas* para que en un futuro puedan dejar de ser “los niños y niñas de nadie” para convertirse en artistas responsables y conscientes de la construcción de su realidad.

## 2.2. Instituciones de cuidado alternativo

En el presente apartado se hace referencia a las *instituciones de cuidado alternativo* que son las instituciones donde generalmente reside la población abordada en el apartado anterior, es decir, *menores invisibles* (institucionalizados o en situación vulnerable).

En un principio es pertinente mencionar que en México existen diversas “modalidades” de *instituciones de cuidado alternativo*. Éstas pueden ir desde las “casas cuna” donde regularmente los internos van de los cero a los seis años; las “casas hogar” u “orfanatos” (los cuales pueden ser de niños, niñas o en algunos casos mixtos) en los que habitan menores de cero a diecisiete años o en otros casos, sólo acogen adolescentes de trece a diecisiete años. En éstos últimos, se puede deber a cuestiones de maltrato, abuso, abandono, orfandad o separación, pero también por “representar un problema para su familia”, es decir cuando presentan alguna adicción o conductas no aceptadas socialmente (Ibarra y Romero, 2014).

Al respecto conviene distinguir que los *orfanatos*, son los que generalmente incluyen un número importante de internos, y las *casas hogar* son “pequeñas instituciones con un formato que busca recrear una familia, albergando a un número pequeño de niños y niñas que tiene como responsables a figuras estables” (Kurrle, 2017, s/p).

No obstante, para el caso mexicano dicha distinción entre “orfanato” y “casas hogar” resulta difícil de delimitar, ya que no se disponen de cifras exactas que indiquen cuántas *instituciones de cuidado alternativo* existen tanto a nivel nacional como a nivel estatal, públicas o privadas, así como la falta de datos fidedignos que reporten el número de internos que las habitan. “Los informes señalan que no hay registros oficiales de las instalaciones materiales y recursos humanos de las instituciones, ni se realiza una supervisión de las condiciones de la vida de los niños de acuerdo a sus derechos y necesidades” (Ibarra, Romero, 2014, p.1537). Aunado a lo anterior, Mariamar Estrada menciona que cuando se trata de instituciones del sector privado, o por lo menos en algunos casos, las supervisiones se vuelven constantes e invasivas sin que la evaluación de las condiciones permee en otros ámbitos. Como sustento de lo anterior, citemos a Estrada: - “¿Cómo mandan niños, cómo a nosotros las fundaciones nos vienen a revisar con lupa, textual, sacan una lupa para revisar el jamón, y no es posible que... y mandan niños [a otros espacios del DIF, haciendo referencia al caso de mamá Rosa] y no revisaron las condiciones de vida?” (Estrada, 2018). Es decir, basándonos en los datos de los documentos revisados y en la información obtenida mediante la experiencia de personas que trabajan directo en *instituciones de cuidado alternativo*, podemos decir que las supervisiones realizadas por parte de las dependencias correspondientes del Estado, colocan en la mira a las instituciones privadas, dejando a un lado las instituciones públicas y en ambos casos el resultado de las evaluaciones no trasciende para dotar de mejoras a ninguno de los sectores.

Insistiendo en lo antes mencionado, para la UNICEF (2013) las Casas Hogar, son centros residenciales de niños, niñas y adolescentes en régimen de tiempo completo que tienen la finalidad de

proteger a sus internos. Deben contar con una misión, visión y objetivos que estén enfocados en cubrir las necesidades de los y las internas; “así como algún tipo de capacitación o adiestramiento de tipo artesanal o técnico” (Ibarra y Romero, 2014, p.1534). Dentro de las Casas Hogar, viven menores de dieciocho años y suelen permanecer dentro de los muros de la casa, teniendo poca o nula interacción con el exterior, además de vivir bajo reglamentos rígidos. De igual forma, es pertinente mencionar que en algunos documentos oficiales, se hace referencia a las instituciones de cuidado alternativo como *Instituciones de asistencia social*, sin embargo para el presente trabajo se abordará desde la primera perspectiva ya que apunta en mayor medida al paradigma de los Derechos Humanos que se encuentra vigente en la actualidad.

Algunos de los aspectos que tienen en común las *instituciones de cuidado alternativo* son que, la vida al interior incluye aislamiento, reglamentos rígidos, desfavorable relación niño-cuidador, falta de intervención en el área psicológica, escasos cuidadores y poca estimulación ambiental, lo cual impide el sano desarrollo de los internos (Ibarra y Romero, 2014; Estrada, 2018). Es decir, los *menores institucionalizados* permanecen en algunos casos “privados de su libertad” durante su estancia en las *instituciones de cuidado alternativo*, lo cual sustenta que existe una relación evidente respecto a las situaciones del sistema penitenciario y al de las *instituciones de cuidado alternativo* en cuanto a las condiciones de privación de la libertad, así como la poca atención a dichas poblaciones y las condiciones de vida en las que se encuentran.

Por otro lado, los cuidadores que están a cargo de los menores suelen rotar, por lo que “cada menor puede estar hasta con sesenta o cien cuidadores en dos años” (Ibarra y Romero, 2014, p.1535). Lo anterior imposibilita que se generen lazos afectivos, además de que en algunas ocasiones los cuidadores tienen prohibido demostrar afecto a los menores, ya que se presta a situaciones de abuso y maltrato. Al respecto, Mariamar afirma que “para trabajar en directo con los niños, son condiciones bien específicas. Y encontrar ese ‘garbanzo de a libra’ para mí ha sido muy difícil, la han recorrido y tú lo sabes (refiriéndose a mí) una cantidad de personas bárbara ¿no? (Estrada, 2018). En el caso de *Fundación Paidi* en particular, uno de los mayores obstáculos que tuvimos en cuanto la implementación de *El Arte que nos Une*, fue justamente el cambio constante de cuidadores y el poco diálogo con los mismos que en ocasiones generó rupturas en las dinámicas y confrontaciones entre menores. De esto, se hablará más ampliamente en el tercer capítulo del presente trabajo.

Por otro lado, en las *instituciones de cuidado alternativo*, predomina la concepción del menor como objeto de protección y no como sujeto de derecho, por lo que se otorga la atención a las necesidades básicas dejando a un lado las particularidades (RELAF; en Ibarra y Romero, 2014). En este sentido, se les niega el derecho a opinar en la toma de decisiones que los afectan, debido a que no son mayores de edad (Ibarra y Romero, 2014). Respecto a esto, Estrada comenta:

Quedarnos con los niños que de verdad no hay manera de para dónde moverlos y que ellos deciden hacerlo, porque además, algo que nos ha pasado a los adultos y que hemos cometido muchos errores es que, nosotros tenemos la voz ¿no? y como si fuéramos Dios, o sea, esto es lo que yo te

digo y cuando te das cuenta que el chavo tiene una capacidad impresionante para poder a veces decidir y si no la tiene, enseñarlo a que la tenga y que pueda tomar decisiones. (Estrada, 2018)

Es decir, al no concebir a los menores como sujetos de derecho con capacidad para decidir, tomando pequeñas decisiones en cuanto a gustos, preferencias o incluso dotarlo de un reconocimiento respecto a sus emociones y sentimientos, queda anulado por completo su posibilidad de elección que con el tiempo se ve reflejado en adultos incapaces de tener una conciencia crítica en cuanto a sus actos como seres responsables. Estrada comenta al respecto: “Entonces primero pues las instituciones, no por una mala intención, sino en el afán de prote... (corrige) sobreprotección les ponemos un capelo a los niños, entonces de aquí, todo se hace así y aquí se come así. Pero a la hora que quitas el capelo y el niño tiene que salir a la realidad, le quitaste el 50 por ciento de las herramientas de vida natural, le diste otras, por supuesto, no, tampoco somos el monstruo”(Estrada, 2018). Sin embargo la posibilidad de decidir o incluso cuestionarse respecto a su estar *con el mundo*, diría Freire, queda limitada y en algunos casos desaparece por completo.

Por otro lado, estudios demostraron que, tanto en países desarrollados, como en aquellos que se encuentran en vías de desarrollo, las *instituciones de cuidado alternativo* no cuentan con las condiciones necesarias para que los menores logren un sano desarrollo. Por lo anterior los menores en esta situación son un ejemplo de vulnerabilidad y privación social (Ibarra y Romero, 2014).

En otros aspectos, la administración de las *instituciones de cuidado alternativo* en México se ejerce a través de dos Secretarías de Estado que son la de Salud y la de Desarrollo Social y un organismo descentralizado que es el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF o DIF), además de dependencias como procuradurías sociales. Las instituciones denominadas “Casas Hogar” pueden ser manejadas tanto por el Estado cuyo cargo recae en el SNDIF o la Junta de Asistencia Privada y otros organismos estatales análogos que brindan apoyo asistencial (Ibarra y Romero, 2014).

Existen una infinidad de críticas a la manera de proceder de dichas Secretarías y Organismos, que van desde la ausencia de datos fidedignos en cuanto a las condiciones de infraestructura y la cantidad de menores que las habitan, hasta denuncias de abuso, violencia y tráfico de menores. Ejemplo de esto es que durante la implementación de *El Arte que nos Une*, la población dentro de *Fundación Paidi* aumentó drásticamente de una semana a la otra debido que a unas cuadas de donde se encuentra ubicada la Fundación, otra Casa Hogar fue clausurada ya que se descubrió que los cuidadores abusaban sexual y físicamente de los menores, por lo que Mariamar Estrada los acogió en su fundación (Recuperado del diario de campo 2017, plática con una de las cuidadoras).

Con el objetivo de seguir ejemplificando las críticas y deplorable situación en la que se encuentra el funcionamiento del DIF, recurriremos a otra cita de Mariamar Estrada respecto al caso de “La Gran Familia de mamá Rosa”:

El DIF, como siempre, les pone ropa bonita a los niños, los peina, les pone moños, y se lleva a las mamás con bebés y a los niños menores de edad... a todos. Ahora sí a esos sí se los lleva el DIF. Las fotos eran patéticas... después de haber estado ahí y ver las fotos que sacaba el DIF, donde todos los niños impecables con su muñequito de peluche, su moñito... ¡por Dios! ... esas fueron las fotos que salieron en la prensa, de que el DIF se lleva a los niños... ¿peeeerdón?... no, se lleva a los niños, mamás con bebés y punto. Y la tarea era hablarles a las familias de los mayores de dieciocho, señoras adultas y señores adultos, hablarles y... ¿imagínate buscar un expediente en ese mugrero? o sea, lograron la PGR hizo un trabajo impresionante, ahí sí he de reconocer, separó los expedientes, los, los incautó, para poder revisar histori... Entons, empezamos a hacer pruebas de ADN, porque decían que eras tú mi hija, pero no era seguro porque tú me cuidaste pero cuando naciste, se cometieron deli... faltas de Derechos Humanos como cambiar actas de nacimiento. O sea, tú te llamas... todos se llamaban Isabel Verduzco Verduzco, Jesús Verduzco Verduzco, Lolita Verduzco Verduzco, tons ahora descubre quién es tu mamá en realidad porque yo te mantuve, pero yo te cuidé, pero entonces mi mamá se salió, entonces ya se escapó, tonces me dejó contigo... una situación de verdad que, yo creo que para un sociólogo debe de, no sé, yo espero que ya haya algo trabajado en esto. (Estrada, 2018)

En otras palabras, el funcionamiento del DIF es el reflejo de un sistema distorsionado que busca el beneficio de unos pocos, dejando invisibilizada la realidad concreta y tangible de nuestro país, olvidando la importancia que tiene el mirarnos, cuidarnos, crear conciencia y tomar acción para una transformación real de las estructuras de poder que vuelven invisibles a gran parte de la población, a todos y todas aquellas que están olvidados, oprimidos.

No obstante, es necesario recalcar que La Junta de Asistencia Privada (2014) tiene sus orígenes en la Ley de instituciones de beneficencia privada para el Distrito y Territorios Federales, promulgada por Porfirio Díaz en 1899 (Ibarra y Romero, 2014) la cual tenía como objetivo; “promover y proteger la iniciativa de los particulares para la realización de actividades altruistas a favor de los más necesitados”(Ibarra y Romero, 2014, p.1543). En 1904 dicha Ley se transforma en la *Ley de Beneficencia Privada para el Distrito y Territorios Federales* y posteriormente sufre diversas reformas. Es hasta 1974 que adquiere el nombre de *Ley de Instituciones de Asistencia Privada para el Distrito Federal* (LIAPDF) (Ibarra y Romero, 2014).

Actualmente la Junta de Asistencia Privada es un “organismo desconcentrado de la Administración Pública con autonomía de gestión, técnicas, operativa y presupuestaria; cuyo objetivo es el cuidado, fomento, apoyo, vigilancia, asesoría y coordinación de las Instituciones de Asistencia Privada (IAP)” (Ibarra y Romero, 2014, p.1543). Ahora bien, recordemos que “son `las organizaciones llamadas privadas` las que dirigen la sociedad civil, y es el apartado coercitivo del Estado quien administra la sociedad política”(Portelli, 1977, p.32).

En este sentido, tanto las *instituciones de cuidado alternativo* que son administradas por el SNDIF así como las que pertenecen al sector privado, presentan condiciones inestables derivadas de diversos componentes. Lo anterior genera que se presente el incumplimiento a los Derechos de los menores. A consecuencia de esto, la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF 2010)



afirma que los menores en esta situación tienen mayores dificultades en desarrollar habilidades para relacionarse y presentan graves problemas a nivel educacional.

No obstante, otro de los problemas que presentan las *instituciones de cuidado alternativo* es que no cuentan con programas de desinstitucionalización. A pesar de que las medidas de institucionalización deberían ser transitorias por las múltiples consecuencias a futuro, debido a la falta de seguimiento se vuelve indefinida y los menores cumplen la mayoría de edad en los centros (Ibarra y Romero, 2014). Es decir, cuando los menores alcanzan la edad de dieciocho años son expulsados a las calles o regresan con sus familias, las que en primera instancia son las causante de su institucionalización y no se tiene un seguimiento de su paradero. Asimismo, no cuentan con las herramientas necesarias para integrarse a la vida en sociedad, adquirir un trabajo o en el mejor de los casos integrarse al Sistema Educativo Nacional.

En países como Colombia y Argentina, se han implementado diversos programas de desinstitucionalización, los cuales tienen como objetivo que los menores no se conviertan en un problema social a largo plazo (UNICEF 2013; en Ibarra y Romero, 2014, p.1535). Dicho de otro modo, urgen alternativas de programas que se lleven a cabo dentro y fuera de las instituciones que les otorguen herramientas para afrontar el mundo fuera de la institución, entre otras cosas (RELAF; en Ibarra y Romero, 2014).

“La casas hogar [afirma Estrada] deberían de ser como abrirlas y cerrarlas ¿Ya se compuso el problema? ahora vamos a ver, no sé; enfermedades del ojo, cerramos y ahora vamos... sería como más respuesta a que lo que estamos haciendo es correcto. Tan no es correcto lo que hemos hecho las casas hogar durante estos años que pues los resultados sociales no están siendo los esperados para nadie (Estrada, 2018).”

A propósito de esto, Mariamar comenta;

Yo creo que somos un mal necesario [...] la pobreza no es una causa para que un niño esté en una Casa Hogar... Entonces pues no tiene para la escuela, ps, busquen otra forma de hacerlo. No mandarlo a una casa hogar y quitarle a su vez, toda la bondad que representa una familia. La estabilidad, la estructura... siempre y cuando la familia sea apta, o sea eso es una realidad. Hay familias que viven en la violencia y tenemos que enseñarles a vivir de otra forma y ese es nuestro trabajo. (Estrada, 2018)

En este sentido, el papel que pueden jugar la pedagogía y la educación en estos espacios y con esta población, se vuelve fundamental para imaginar un futuro distinto para los menores y sus familias, y en consecuencia para el tejido social. Creer que la educación tiene el campo fértil para construir espacios que fomenten conciencia crítica, para enseñarnos a mirar a los otros y así lograr construir un país donde las injusticias sean señaladas por la mayorías y no la mayoría sean marcados por las injusticias.

Para concluir este apartado es pertinente mencionar que a pesar de que los documentos apuntar a una realidad lamentable, también existen *instituciones de cuidado alternativo* que vuelcan todo su

esfuerzo para que el día a día de estos *menores invisibles*, así como su futuro, no forme parte de estas estadísticas deplorables.

### 2.3. Fundación Paidi: Un mundo al descubierto

Fundación Paidi es una *institución de cuidado alternativo* (Institución de Asistencia Privada, legalmente constituida), una organización sin fines de lucro dedicada al bienestar emocional de menores en situaciones de riesgo y de bajos recursos.

La Fundación se encuentra ubicada en la delegación Azcapotzalco, con domicilio en calle Santa Cruz Acayucan N° 189, colonia Santa Cruz Acayucan.

Tiene como objetivo “impulsar una cultura de protección y desarrollo de la niñez” (PAIDI, 2018, s/p.). Asimismo, busca asegurarles una vida digna, de derechos y con amor a los y las menores; procurarles vínculos afectivos que perduren en el tiempo; y trabaja por la inclusión y oportunidades de los menos favorecidos (PAIDI, 2018).

“Fundación Paidi protege y salvaguarda actualmente los derechos de 40 niños, niñas y adolescentes de entre 3 y 17 años de edad en [su] Casa Hogar” (PAIDI, 2018, s/p.).

De igual forma, tienen tres vertientes de trabajo, las cuales son; 1) *individuo y familia* (Casa Hogar, redes de apoyo y vínculos familiares); 2) *investigación y comunidad* (Investigación de la problemática social); 3) *Incidencia social y política* (Incidencia y compromiso social) (PAIDI, 2018).

La Fundación nace el 9 de junio de 2016 (Estrada, 2018). En un principio iniciaron como una institución de fortalecimiento a las instituciones hermanas que tenían complicaciones con temas legales (Estrada, 2018) y posteriormente se fueron constituyendo como Casa Hogar.

Aunado a esto, recordemos que según la UNICEF (2013) las Casas Hogar, deben contar con una misión, visión y objetivos que estén enfocados en cubrir las necesidades de los y las internas, por lo tanto, recopilamos los datos de la página de la Fundación (PAIDI, 2019) para obtener esta información.

*Misión:* “MÉXICO”. “Provocar un impacto en el bienestar emocional de la sociedad mediante programas basados en investigación que atiendan a nuestros niños y jóvenes en riesgo social” (PAIDI, 2016, s/p.).

*Visión:* “Que servicios PAIDI se consoliden como herramienta de cambio social para la prevención del deterioro social. Ser un referente en modelos de intervención oportuna y replicable para el bienestar emocional. Innovadores y a la vanguardia en el modelo de intervención y las etapas que éste conlleva. Ser un vínculo entre los actores principales pertinentes al modelo para ser generadores de cambio” (PAIDI, 2019, s/p.)

A propósito de lo mencionado, en la entrada de la Fundación podemos encontrar un pequeño pizarrón que enmarca los valores de la misma, los cuales son:

- Amor: es ausencia de juicio, fuerza de unión y armonía que transforma, tiene como ideal el bien común.
- Verdad: la verdad nunca daña una causa que es justa, el que tiene la verdad en el corazón no debe temer jamás.
- Justicia: es la cualidad de dar a cada quien lo que por derecho le corresponde, para que las relaciones humanas sean armoniosas.
- Bondad: perfecciona a la persona porque sabe dar y darse, manteniendo una insobornable lealtad consigo mismo y con el otro (PAIDI, 2016)
- Belleza: lo esencial es invisible a los ojos. (De Saint Exupéry, en PAIDI, 2016)

Ahora bien, ¿cómo nace la idea de formar una Fundación que tiene en la mira los problemas a los que se enfrentan los menores institucionalizados en nuestro país? Pues bien, Mariamar Estrada fundadora de Paidi, ha trabajado durante diecinueve años con población vulnerable. A partir de esto, generó un diagnóstico donde puedo notar que algo no era correcto dentro del funcionamiento de las Casas Hogar en el país. En una entrevista realizada, Estrada comenta:

llegó un punto donde me di cuenta que no había resultados, algo no estaba bien, algo que hacíamos no estaba bien. Y lo que hacíamos mal es que poníamos un “capelo”[...] Y había dos cosas que a mi me preocupaban; número uno, quitamos muchas herramientas naturales de vida en los chavos, liderazgo entre ellos o sea, sí lo, o sea aquí te sientas aquí así, a esta hora se hace esto, se corrige así, la escuela es esta y los chavos perdían herramientas naturales. [...]Tonces yo dije ¿qué onda? ¿qué estamos haciendo? cuando esos chavos a los cinco años andaban en la calle, se tomaban el metro, tenían herramientas de vida muy maravillosas. (Estrada, 2018)

A partir de este cuestionamiento, Mariamar Estrada comienza a vislumbrar diversos problemas a los que se enfrenta esta población debido a las carencias y debilidades dentro de las instituciones de cuidado alternativo. También, menciona que una de las problemáticas consiste en el resentimiento social generado por las autoridades de las instituciones que fomentan la separación entre los y las menores y la sociedad en lugar de conseguir la unión y la reconciliación social; Dice: “normalmente ya nos volvimos las Casas Hogar; puro niño o pura niña ¿no? Tons generas un resentimiento extraño entre hermanos, este, generas un resentimiento extraño entre la familia y los hijos que están en la Casa Hogar” (Estrada, 2018). En este sentido, otra de las problemáticas detectadas es que dentro de las instituciones de cuidado alternativo hay poca o nula atención a la parte educativa y psicológica de los y las menores.

Haciendo referencia al aspecto educativo, en apartados anteriores mencionamos que el desarrollo de *habilidades cognitivas* en esta población se ve perjudicado por la falta de atención, lo cual genera que, en la mayoría de los casos, los menores no tengan acceso al Sistema Educativo o que sean expulsados de las escuelas sin posibilidad de concluir los ciclos escolares. A propósito de esto, Estrada comenta que uno de los grandes problemas a los que se han enfrentado al tratar de integrar a

los y las menores que forman parte de Fundación Paidi en el Sistema Educativo Nacional, es la falta de sensibilización por parte de los docentes que incrementa la separación y segregación de los chicos provenientes de Casa Hogar del resto de los estudiantes (Estrada, 2018). Por lo anterior es que les ha dado mayores resultados inscribir a los y las menores a escuelas del sector privado.

Estrada comenta:

Las escuelas con las que hemos trabajado, este “a ver los niños de Casa Hogar de este lado”... y vas y les explicas y les... y es gobierno ¿no? Tons decidimos buscar apoyos en otras, en otras escuelas y no por *snoobs*, ni por fresas ni por nada; por el hecho de que los maestros han entendido, ya se han sensibilizado al respecto. Tons ya no, ya no entran los niños a la “los niños que no pudieron comprar su uniforme de la Casa Hogar, las mamás les juntaron tal” ¿no? eso ya no tiene que pasar. (Estrada, 2028)

Por otro lado, la falta de atención en el área psicológica genera problemas no sólo para las y los menores, sino que también en el tejido social. Por lo tanto, Fundación Paidi busca crear espacios donde la salud sea integral. Pensar en lo físico sin dejar a un lado el bienestar emocional y de esta forma conseguir equilibrar las áreas, “la familia, la sociedad...” (Estrada, 2018). Insistiendo en la importancia de la atención al bienestar psicológico, citemos un fragmento de la entrevista realizada a Mariamar Estrada:

Tú puedes vacunar a un niño y se, creo que te lo he dicho, vacunan a todos en campañas magníficas de vacunación, todos están vacunados. México es un país que tiene a sus niños vacunados ¡yey! ¡bravo! es correcto, pero si a los 9 años se va a suicidar... (levanta los hombros)... exacto, tonces el tema es, de fondo empezar a trabajar a la par. La salud es completa, es, somos seres integrales. (Estrada, 2018)

En otras palabras, de nada sirve pensar únicamente en la salud física si dejamos a un lado la salud mental. Las y los menores institucionalizados o en situación vulnerable, enfrentan situaciones que sin duda repercuten en su bienestar emocional por lo que se vuelve fundamental la atención a esta área.

En consecuencia, Paidi parte del enfoque de la salud mental, al respecto Estrada dice:

Entonces nosotros lo vamos a ver desde el enfoque de salud mental, donde, todo mundo tendría que tener, asistir a terapia o asistir a un grupo o asistir a una comunidad donde, terapéutica, donde puedan platicar sus problemas y no llegar al tercer nivel, que a México le cuesta millones de pesos anuales, el tercer nivel que es cuando los niños llegan ya, cortados ya con dos intentos o tres de suicidio; adultos o jóvenes que no encontraron en ningún lugar un huequito dónde poder expresar, decir, sus insatisfacciones, sus necesidades y entonces llegan hasta la, ya llegan a los hospitales. Y en los hospitales pues ya el nivel de atención se vuelve pues muy deficiente porque son, ya la gente se echa un brinco del malestar de la causa al efecto y pues es un brinco de años y si en estos años los usamos para diagnosticar, para acompañar procesos, para informar, para compartir, yo creo que sí podemos empujar entre todos los resultados de la investigación, la familia, el, el este, el colectivo, sí logramos empujar y que finalmente lleguemos a una, a una ps, a una, es muy ambicioso pero, pero a una política pública. O sea llegar a que, llegar al punto donde la gente voltee a ver la salud mental como fundamental

para el desarrollo del ser humano y yo sí creo que no hay salud, si no hay salud mental. (Estrada, 2018)

Por lo anterior es que Fundación Paidi apoya programas como *El Arte que nos Une* ya que precisamente están enfocados en desarrollar *habilidades sociales y cognitivas* en los menores, así como dotarlos de la posibilidad de reconocer sus emociones y capacidades como artistas, como seres humanos.

Ahora bien, cuando se le preguntó a la fundadora en cuanto al modelo de la Fundación, respondió lo siguiente: “Yo creo que es un modelo innovador en cuanto a que la Casa Hogar se vuelve única y exclusivamente una transición. Para siempre respetando el derecho superior del niño a dónde puedan estar ¿no? No lo sé el nombre del modelo, pero lo voy a pensar” (Estrada, 2018).

En este sentido, recordemos que uno de los problemas más trascendentes de los y las *menores invisibles* (institucionalizados o en situación vulnerable) es la falta de programas de desinstitucionalización que generan que la población cumpla la mayoría de edad dentro de las *instituciones de cuidado alternativo* y al salir a las calles no cuente con redes de apoyo ni espacios para lograr un pleno desarrollo, generando que en muchos casos recurran a la violencia y a los grupos de crimen organizado como única salida.

En otros aspectos, retomemos que *Fundación Paidi* tiene tres vertientes de trabajo (1) *individuo y familia*; 2) *investigación y comunidad*; 3) *Incidencia social y política*) (PAIDI, 2018), por lo que a continuación, abordaremos más ampliamente cada una de estas vertientes.

- 1) *individuo y familia*: Esta es la rama principal del trabajo dentro de la Fundación y lo que se busca es trabajar en conjunto con las familias de los y las menores (en caso de que se cuente con los datos de la familia) para que la estancia en la casa hogar sea de corto plazo. Es decir, trabajar mediante terapias y talleres la reconstrucción de la familia para que aprendan a vivir sin violencia. Asimismo, hay casos donde esto no es posible ya sea por cuestiones de edad (es decir, porque el o la menor están próximos a cumplir 18 años) o porque las madres están en reclusión y no realizarán el trámite para la pérdida de patria potestad, lo que imposibilita a los menores incluirse a una familia de acogida o incluso formar parte de una nueva (Estrada, 2018). Por estas razones, dentro de esta vertiente se incluye la creación del programa *redes de apoyo*, las cuales fungen como sustento para todas y todos los menores que no cuentan con una familia y para aquellos que han sido parte de la Fundación y en algún momento necesitan un espacio en el cual sentirse seguros, así como la atención y continuidad a los casos de la población específica (Estrada, 2018). De igual manera, Mariamar comenta que en este grupo llamado *redes*, están involucrados todos los familiares y queremos trabajar de adentro hacia afuera. Los niños aquí están protegidos, cuidados, estamos trabajando en que conozcan sus derechos y los reconozcan y los apliquen y

sus obligaciones por cierto y los familiares no tienen esa capacidad, entonces nuestra intención es devolverlos rápidamente a su familia pero ¿cómo? el niño ya va con una bolsita bien cargadita de cosas y llega y vuelve a caer en la misma situación ¿no? es un tema de siempre. (Estrada, 2018)

Por lo anterior, *redes* debe ser un programa en espiral que mediante el diálogo y la praxis consiga la reconstrucción de las relaciones entre los individuos involucrados.

- 2) *investigación y comunidad*: A partir de esta vertiente, se puede decir que Fundación Paidi ha evaluado la condición de alrededor de 1,300 menores en varias instituciones de cuidado alternativo, de las cuales no había datos anteriormente (Estrada, 2028). Mariamar Estrada comenta que no todas las instituciones abrieron sus puertas, pero que gracias a las que sí permitieron el acceso para generar un diagnóstico, se encontró una estadística muy deplorable en cuanto a la condición en la que se encuentran los menores (Estrada, 2018). Mariamar agrega; “Esa intervención está basada en la, en las emociones, en cómo los niños validar sus emociones, que es lo que ustedes hacían (refiriéndose a *El Arte que nos Une*) finalmente, te digo que todo se empezó como a juntar, quiere decir que vamos por buen camino” (Estrada, 2018).
- 3) *Incidencia social y política*: En esta vertiente, la Fundación se enfoca principalmente al compromiso social. Es por esto que actualmente tienen un programa de radio una vez a la semana donde abordan temas como la *salud mental* y la situación de los menores institucionalizados o en situación vulnerable de nuestro país, con el fin de concientizar y sensibilizar al auditorio. Asimismo, están planeando un diplomado de capacitación, con el objetivo de que tanto individuos como colectivos comencemos a caminar hacia la realidad de los Derechos Humanos de los niños, niñas y jóvenes de este país (Estrada, 2018).

Ahora bien, la población específica dentro de Fundación Paidi actualmente es de “40 niños, niñas y adolescentes de entre 3 y 17 años de edad” (PAIDI, 2018, s/p.), sin embargo a lo largo de la implementación del proyecto *El Arte que nos Une* la población fluctuó constantemente.

Al principio del proyecto, había únicamente cuatro menores entre tres y quince años, posteriormente se incorporaron aproximadamente 28 menores de uno y diecisiete años. Así sucesivamente, por lo menos una vez al mes se incorporaban nuevos menores y en ocasiones algunos ya no regresaban. Respecto a esto último, Laura Ramírez, integrante del equipo de *El Arte que nos Une*, comenta lo siguiente:

otra de las cosas que me marcó brutalmente, fue despedirme de ellos de a uno. Me refiero a, no me refiero a la sesión de cierre, me refiero a que de pronto “¿oye y tal?” “No pues es que ya se fue” “¿Oye y qué pasó con K?” [...]“No pues es que ella ya está en otra área... pues es grande y ya no puedo estar acá” o cuando se fueron los tres chiquitos de golpe ¿no?... que fue como... ¿Y ahora ? O sea, sea, sea como sea, te vacían ¿no? el día... (Ramírez, 2018)

Sin duda el cambio constante en la población fue un elemento determinante durante la implementación de *El Arte que nos Une*, pero de esto se hablará en el tercer capítulo del presente análisis de experiencia. Insistiendo en la población específica de Fundación Paidi, podemos retomar que la principal característica es que son menores que carecen de cuidado parental, de igual manera y con el objetivo de ser más puntuales, encontramos dentro de esta población, menores con madres reclusas, con conductas que deben ser moldeadas o rehabilitadas, menores que se encuentran institucionalizados por determinación de un juez de lo familiar y menores que tienen estancias cortas producto de violencia intrafamiliar, la cual puede ser resuelta a través de algunos cambios en las dinámicas familiares (Estrada, 2018).

Por otro lado, los encargados del cuidado de los menores dentro de la Fundación son personas que cuenten con licenciatura en humanidades, además de tener determinadas

“competencias” que Paidi requiere. Entre ellas es, las reglas y límites marcadas siempre con amor y dignidad, y respetando sus derechos, dos, [...] que tengan la capacidad de no involucrarse, de no amarrarse a los procesos; que sean chavos que tengan cumplidas y trabajadas sus propias emociones, que sean chavos que tengan trabajadas, cumplidas y aplicadas algunas actividades que a ellos les han beneficiado. (Estrada, 2018)

Asimismo, los orientadores/cuidadores deben estar en un trabajo constante de sus emociones ya que el trabajo con población vulnerable suele implicar un desgaste físico y emocional profundo (Estrada, 2018). Por lo anterior, dentro de Paidi han acondicionado una sala donde los orientadores pueden pasar tiempo dialogando con el equipo de trabajo respecto a situaciones que surgen en la rutina, y de igual modo, se realizan reuniones con todo el equipo cada 15 días para aclarar dudas, exponer situaciones y solucionar problemas. Además, dentro de la casa hay un espacio donde pueden pasar las noches o si prefieren pueden retirarse, aunque siempre hay guardias nocturnas (Estrada, 2018; Diario de campo 2017).

En este sentido, Mariamar nos dice que los orientadores;

se capacitan todo el tiempo están haciendo las baterías de pruebas, todo el tiempo están capacitándose en, viendo sus emociones, todo el tiempo estamos haciendo talleres, todo el tiem... nos reunimos, ninguna decisión fundamental o importante para la vida de la fundación y más de los niños, se toma desde dirección, desde patronato, se toma en un grupo siempre es multidisciplinaria. (Estrada, 2018)

A pesar de lo anterior, encontrar personas que realmente sean aptas para el trabajo con esta población es una labor titánica ya que los suelos son bajos y la demanda de esfuerzo es abundante en cuanto a horarios, labores a desempeñar y sobretodo por el desgaste emocional que implica.

En este sentido, durante la implementación de *El Arte que nos Une*, coincidimos con aproximadamente siete orientadores de los cuales sólo uno estuvo dispuesto al diálogo con nosotras además de que terminó convirtiéndose en parte de las sesiones mientras realizaba las actividades con las y los menores y nos permitía compartir la experiencia con él. Hasta la última visita a la Fundación (enero/2019) el orientador seguía siendo parte de Paidi y su entrega y dedicación con la población sigue siendo admirable. Más allá de él, la relación con los demás orientadores, siempre estuvo permeada por la distancia y la falta de diálogo y apertura al proyecto (en el capítulo 3 del presente trabajo, retomaremos el tema).

Sin embargo, más allá de las dificultades con los orientadores, el resto del equipo de la Fundación, empezando por Mariamar Estrada y Natalia Duarte (psicóloga de la Fundación), la labor que realizan con las y los menores, además de la apertura y recibimiento que nos dieron al equipo de *El Arte que nos Une*, es verdaderamente humana, amorosa, esperanzadora y admirable.

Para concluir este apartado, debemos decir que “hoy Paidi está trabajando en la Casa Hogar como un medio de transición únicamente, donde los niños [...], tienen el derecho de vivir en familia” (Estrada, 2018), por lo que de esta manera, se busca atender las estadísticas dolorosas a las que se enfrentan nuestro niños, niñas y jóvenes que carecen de cuidado parental en el país porque al final de cuentas las Casas Hogar (instituciones de cuidado alternativo) son “un mal necesario ¿por qué? pues porque es el efecto de una causa que no vamos a poder corregir nosotros solos, pero que tenemos que empujar a que se corrija que es donde tienen que ver los derechos total y absolutamente aplicados a los niños y las niñas de este país” (Estrada, 2018).

En el siguiente capítulo se abordará ampliamente lo que fue la implementación de *El Arte que nos Une*, así como los obstáculos, desafíos y resultados de la misma.



## Capítulo 3. Construyendo nuevas realidades: el teatro y los menores invisibles

### 3.1. ¿Qué es y cómo surge *El Arte que nos Une*?

Para comenzar este capítulo y poder plasmar con mayor claridad el análisis de la experiencia que implica la construcción del presente trabajo, es indispensable desglosar lo que fue el proyecto *El Arte que nos une*. Dicho proyecto, como se mencionó anteriormente consistió en la implementación de talleres de Educación Artística en Fundación Paidí. Aunado a lo anterior, el proyecto sufrió diversas modificaciones a lo largo de los dieciséis meses y aproximadamente sesenta sesiones de la implementación, que a su vez se divide en tres periodos. Por consiguiente, a continuación abordaremos los diversos cambios que dieron en el proyecto, así como los motivos por los que empezó y se configuró hasta el término de la implementación.

Pues bien, con el fin de imprimir la trascendencia que ha tenido el proyecto *El Arte que nos Une* tanto en el equipo implementador, como en la Institución donde se llevó a cabo y en la población con la que se trabajó, este capítulo estará narrado en primera persona, con la firme convicción de transmitir al lector o lectora las implicaciones individuales y colectivas que tuvo el proceso y la trascendencia del proyecto tanto para la pedagogía como para los y las *menores invisibles*.

Dicho lo anterior, empezaré por mencionar que mi primer acercamiento a Fundación Paidí se dio a partir de la invitación para estructurar talleres artísticos que se implementarían dentro de la misma. Recibí la invitación por parte de la bailarina y comunicóloga Melissa Kent, quien había trabajado en San Petersburgo (Rusia) en el *Upsala Circus* impartiendo clases de danza para menores con discapacidad y en situación vulnerable. Dicho Circo utiliza la *circoterapia* “como medio para ayudar a los niños a reintegrarse a la sociedad”(Kent, 2019)<sup>2</sup>. Melissa, conoció a Mariamar Estrada (fundadora de Paidí) y le propuso implementar clases de danza en la recién fundada institución. Posteriormente, me invitó a dar clases de actuación y a ayudarle, desde una visión pedagógica para la mejor elaboración y estructuración de las sesiones.

En ese entonces, yo cursaba el quinto semestre de la licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM por lo que decidí invitar a algunos compañeros a ser parte del proyecto que para ese momento implicaba únicamente ofrecer sesiones relacionadas con las artes para colaborar con la Fundación y la posibilidad de utilizar la experiencia para la asignatura de *Educación No Formal* impartida por la Maestra Marlene Romo.

Cabe mencionar que previa a mi formación como pedagoga, cursé la carrera de actuación, además de diversos talleres y cursos que me permitieron desenvolverme en ese ámbito durante más de diez años, por lo que siempre existió un interés personal, que se fundamentaba en la experiencia, respecto a lo que las artes y la educación pueden generar en las personas y en los colectivos. Aunado

---

<sup>2</sup> Recuperado de conversaciones

a esto, coincido con Itari Marta (2018) cuando habla de que todo proyecto se conforma por una parte personal y otra social y en algún punto existe una coyuntura que permite la expansión de la experiencia. En el caso de *El Arte que nos Une*, fueron diversos los factores personales que fomentaron el acercamiento a la población y la curiosidad por impartir talleres de Educación Artística, sin embargo uno de los factores más importantes fue un cuestionamiento personal respecto a la responsabilidad discursiva y el impacto que puede generar un actor o actriz en el público o espectadores.

Para ser más precisa, cito un fragmento de la entrevista realizada a Itari Marta;

El actor lo hace es justo [...] mostrarse y decir palabras ante un público, sea ante más de ¿dos personas? porque es la representación, digámoslo así, de esa democracia, o sea de eso que el ser humano tiene que confrontar o ver para decir “ahhhh noooo...yo no quiero ser así o yo no quiero ser eso o yo...” entonces si es que tu imagen sirve para algo es para reflejar eso ¿no? para ser un reflejo y generar que alguien diga “sí yo estoy de acuerdo con ella” o no , yo no estoy de acuerdo con ella. (Marta, 2018)

En este sentido, para mí personalmente tomar conciencia y fomentar una postura crítica ante mi trabajo actoral se ha vuelto indispensable ya que he sido testigo a partir de diversas vivencias del impacto, tanto positivo como negativo, que puede tener el arte teatral y sus derivados (televisión, cine) en la sociedad. Por esto mismo, durante algún tiempo, me di a la tarea de cuestionarme respecto a la trascendencia que el teatro puede generar en un individuo, ya sea como espectador o como actor (*especto-actor* en el caso del Teatro del Oprimido), y el inicio del trabajo en Fundación Paidi, fue lo que permitió la coyuntura para poner en práctica mis dos pasiones, es decir el teatro y la educación y así llevar a la acción aquello que rondaba en mi mente desde años atrás.

En fin, retomando la implementación de *El Arte que nos Une*, conforme fueron transcurriendo las sesiones, el interés por la población con la que se trabajó creció exponencialmente. Esto no sólo por los inicios de la investigación y un primer diagnóstico generado con base en entrevistas, sino que la convivencia con las y los menores, paulatinamente, fue abriendo un espacio de interés y necesidad de entenderles y a partir de eso, poder colaborar a construir un camino distinto para ellos.

Por lo anterior, en el sexto semestre de la licenciatura, propuse a otro grupo de compañeras y compañeros de la asignatura *Planeación y Evaluación Educativa*, crear un proyecto que tuviera como población objetivo a *menores invisibles* que para ese momento, optamos por conceptualizarlos como *menores institucionalizados y/o en situación jurídica indefinida*. Fue en este momento cuando el proyecto empieza a tomar forma y decidimos nombrarlo *El Arte que nos Une*. Ahora bien, durante este periodo hay diversos elementos importantes; Primero que nada, el equipo con el cual creamos el proyecto para la asignatura antes dicha no conformó el equipo implementador, a excepción de Laura Ramírez quién se sumó no sólo a la planeación, sino que también a la aventura que implicó hasta finalizar el proyecto. Un segundo aspecto importante de es que el proyecto desarrollado para la asignatura de *Planeación y Evaluación Educativa* consistía en la implementación de talleres de *arteterapia* en las diez instituciones de cuidado alternativo de la Delegación Azcapotzalco, misma en

la que se encuentra ubicada Fundación Paidi.

A propósito de lo anterior, es importante mencionar que en un principio el objetivo general del proyecto era “*desarrollar habilidades afectivas y sociales en menores institucionalizados y/o en situación jurídica indefinida a partir del arte*”. El objetivo fue modificado posteriormente con base en la revisión de la literatura, sustituyendo las *habilidades afectivas* por las *habilidades cognitivas*.

Insistiendo en el arteterapia como uno de los fundamentos que dio inicio al proyecto *El Arte que nos Une*, retomemos que el objetivo del *arteterapia* “es crear un espacio donde el niño se sienta libre para desarrollar el juego de crear libremente, fuera del juicio, sin inhibiciones y sin competición” (Macías, 2014). De igual modo el *arteterapia* “favorece la experiencia educativa, terapéutica y artística, incentivando la comunicación de los participantes consigo mismos y con los otros” (Ormezzano y Gallina, 2009, p. 151). Es por esto que partimos de dicha disciplina para la implementación en un principio dentro de Fundación Paidi, así como para la formulación del proyecto que englobaba las diez instituciones de cuidado alternativo de la Delegación Azcapotzalco.

Asimismo, lo que se pretendía a la larga, era desarrollar y mejorar las habilidades adaptativas del menor con su entorno próximo. Dicha adaptación sería entendida desde el concepto de *resiliencia*, el cual nace de la física donde según Granados (2017), el término resiliencia proviene:

de *resilio*, que significa rebotar, resistencia a un golpe, volver al estado original, recuperar la forma originaria [es decir, que hace referencia] a la capacidad de los materiales a volver a su forma cuando son forzados a deformarse [...]. La resiliencia sería la capacidad humana de hacer frente a las adversidades, superarlas, y salir de ellas fortalecida, [...] para ser resiliente, es necesario encontrar cómo se impregnaron dentro de la memoria los recursos internos, el significado del trauma para el individuo, y cómo la familia, amigos y la cultura colocan alrededor de la persona herida externos que le permitirán retomar su desarrollo. (Granados, 2017, s/p.)

Lo antes mencionado, surge como posible solución a los datos revisados en cuanto a las situaciones a las que se enfrentan las y los menores que residen en instituciones de cuidado alternativo, lo que fue revisado y plasmado en el segundo capítulo del presente trabajo (*México y sus menores invisible*).

Ahora bien, en el proyecto que incluía las diez instituciones de cuidado alternativo de la Delegación Azcapotzalco, nos enfocamos en proponer la aplicación de cuatro vertientes derivadas del *arteterapia*, las cuales son:

- **Musicoterapia:** Que consiste en utilizar la música y/o sus elementos musicales (sonido, ritmo, melodía, armonía) con un paciente o grupo (Hernández, 2017, p. 22).

El principal valor terapéutico de la música reside en la influencia sobre las distintas emociones.[...] la terapia musical puede utilizarse para despertar la atención, mejorar la concentración y estimular la memoria, así como estimular las facultades de asociación e imaginación [...] es excelente [para] estimular en cualquier persona la confianza en sí misma. (Jiménez, 2017, p.18)

- **Danzaterapia:** La danzaterapia “tiene como objetivos principales el de integrar las experiencias previas al lenguaje y la memoria corporal, estimular la vivencia corporal y recibir los conflictos psíquicos. Para ello, la dinámica de trabajo va a transitar entre la danza, la imitación, la improvisación y la creación” (Centro de Estudios de Terapias Creativas, 2017, s/p) al ser la danza un instrumento terapéutico y catártico provee a los individuos de la posibilidad de expresarse, comunicar sus sentimientos y contactar con el medio que le rodea. Este tipo de terapia artística ayuda a que los pacientes descubran una nueva forma de expresión para liberar aquellas tensiones que no los favorecen.
- **Cuentoterapia:** Es una técnica en la que se utiliza y decodifica el lenguaje oculto mágico-simbólico de los cuentos desde la profundidad del inconsciente. Para ello, se parte de un modelo teórico innovador de la psicología evolutiva, la psicología del inconsciente, la antropología y la psicoterapia, para hallar soluciones a problemas que aquejan a las personas tras la vivencia de situaciones agraviantes (Hernández, 2017, p. 2).
- **Dramaterapia:** Es una técnica terapéutica, que integra el cuerpo, las emociones, el pensamiento y la conducta en la inmediatez del juego, con el objetivo de traducir mediante actos, las emociones y sentimientos inexplicables de otro modo. Se puede utilizar tanto como método de diagnóstico como tratamiento. La dramaterapia se puede llevar a cabo por un psicólogo clínico, con entrenamiento en el ámbito teatral, o bien por personas procedentes del teatro, con inclinaciones hacia el uso terapéutico del mismo (Klein, 2015, p.9).

Sin embargo, durante la implementación en Fundación Paidi, recurrimos al teatro como elemento principal. Esto debido a que, en primer lugar, no somos terapeutas y en segundo lugar, pero no menos importante, el lenguaje teatral engloba los otros recursos artísticos que se proponían en el proyecto para las demás instituciones. Es decir, cuando se hace teatro, se parte del conocimiento del cuerpo, de la voz y para esto se puede recurrir a la música y a la danza. El cuento, se da por añadidura en la narración de las historias y las artes plásticas aparecen al momento de transmitir o incluso cuando se pretende crear una escenografía.

Para ser más puntuales, comparto un cuadro realizado por Augusto Boal para explicar el lenguaje teatral.

Tabla 1. Lenguaje teatral. (Boal, 1980, p. 60)

COMUNICACIÓN DE LA REALIDAD	CONSTATACIÓN DE LA REALIDAD	TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD
<i>Lenguaje</i>	<i>Léxico</i> (vocabulario)	<i>Sintaxis</i>
Idioma	Palabras	Oración (sujeto, objeto, pred. verbal, etc.)
Música	Instrumentos musicales y sus sonidos (timbre, tonalidad, etc.)	Frase musical; melodía y ritmo
Pintura	Colores y formas	Cada estilo tiene su sintaxis
Cine	Imagen (secundariamente la música y las palabras)	Montaje: corte, fusión, superposición, uso de lentes, <i>travelling</i> , <i>fade-in</i> , <i>fade-out</i> , etcétera.
<i>Teatro</i>	<i>Suma de todos los lenguajes posibles</i> : palabras, colores, formas, movimientos, sonidos, etcétera.	<i>Acción dramática</i>

Ahora bien, *El Arte que nos Une* es un proyecto que comenzó como una tarea escolar y paulatinamente se fue constituyendo como algo más allá de la academia. Como ya se mencionó, en un principio el objetivo general del proyecto es “desarrollar habilidades afectivas y sociales de menores institucionalizados y/o en situación jurídica indefinida a partir del arte”. Aunado a esto, se realizaron objetivos por semestre y por sesión.

A lo largo de los dieciséis meses de la implementación, recurrimos a diversas técnicas y estrategias, las cuales fueron seleccionadas y adecuadas a partir de los diagnósticos elaborados cada sesión y al cierre de los semestres, fundamentando lo anterior en el teatro y principalmente en algunos *juegos-ejercicios* del Teatro del Oprimido, así como técnicas de artes plásticas y danza.

Sin duda, hemos abordado la situación a la que se enfrenta la población con la que se trabajó y por lo mismo es importante remarcar que al carecer de las habilidades afectivas, sociales y cognitivas las y los *menores invisibles* no tienen las herramientas necesarias para la vida desinstitucionalizada, por lo que se corre el riesgo de que aumenten sus probabilidades de asumir conductas de riesgo que a la larga los conducirán a caer en la delincuencia y la drogadicción, donde al menos en el caso mexicano, se trata de un tema de amplia complejidad que repercute directamente al tejido social.

En este sentido, Mariamar Estrada durante una entrevista realizada en 2017, dice:

¿Cuántos talleres de maltrato, los panfletos en los parabuses de “no a la violencia”? La gente no entiende qué es eso, porque para mí la violencia es una cosa y para ti es otra. Para mis chavas de aquí la violencia es cuando te mandan al hospital con los ojos morados. Antes de eso no es violencia. Que te digan pendeja, puta... perdón he. [...] Que no te doy dinero...deb...em... y si no me traes al niño y no...bap... eso no es violencia. Entonces si me pones ochenta propagandas, campañas y de la no violencia con una mujer morada y sale Alejandra Guzmán en una postura con el ojo morado pues entonces para mí no existe. Esa campaña es tirar el dinero a la basura porque la gente no entiende qué es violencia. No. La violencia para ellas es eso. Es ya te llevo al hospital toda golpeada. Antes de eso hay cincuenta pasos que es lo que tendrían que estar hablando. Eso, te tienen que subir el autoestima. Con un nivel de autoestima más o menos ya no permites un “pendeja”, ni un insulto. O sea, no. No permites un empujón. ¿Entonces qué hay que hacer? No hay que hacer campañas multimillonarias de “Di no a la violencia”, ¿cómo dices no a la violencia si no la percibo? Está tan estandarizada o sea, todos en mi colonia gritándonos, mentándonos la madre o sea, hasta el chimuelo masca tuercas, ¿no? Entonces ahí es donde nosotros tenemos que entrarle.(Estrada, 2017)<sup>3</sup>

Por esto mismo, para *El Arte que nos Une* era fundamental tener propuestas que caminaran hacia la concientización no sólo ante la violencia, sino que también ante la realidad a la que enfrenta las y los menores de Fundación Paidi. Propuestas que sustituyeran las *recetas* establecidas que otorgan una única solución como verdades absolutas y están impuestas desde la hegemonía. Es decir, *recetas*, sustituidas por planes y proyectos que parten de un análisis de la realidad contextual y que nos permiten tomar conciencia y asumir la responsabilidad de nuestra propia libertad. Y sin duda, “para eso sirve el arte: no sólo para mostrar cómo es el mundo, sino también para mostrar por qué es así y cómo puede transformarse”(Boal, 2011, p.115).

*El Arte que nos Une* no es un proyecto asistencialista, al contrario de esto, es una propuesta que surge de pensar el mundo, y como dice Fiori, “pensar el mundo es juzgarlo” (Fiori en Freire, 2005. p.16). Un juicio que no estipula etiquetas o señalamientos ante una realidad determinada, sino más bien, un juicio que nos permite mirar una realidad que pocos se atreven a ver. Los proyectos asistencialistas niegan el diálogo cayendo en la violencia del antidiálogo y dejando a un lado la responsabilidad de los sujetos de asumirse como seres conscientes y capaces de transformar su entorno, su realidad. Es por esto que el proyecto busca dotar a las y los menores de herramientas que les permitan ser ellos mismos, ser creadores, expresarse y transformar mediante el pensarse *con el mundo* y la toma de conciencia. Recordemos que Freire era inconmovible “en su visión de que la educación y los procesos culturales que apuntan a la liberación no tienen éxito por liberar a la gente de sus cadenas, sino por prepararlas colectivamente para que se liberen a sí mismas”(McLaren, 2011. p. 252)

De igual modo, *El Arte que nos Une*, permite que las y los menores pronuncien el mundo. Esto, mediante la expresión artística que posibilita obtener herramientas de comunicación. La

---

<sup>3</sup> Estrada, Mariamar. 17/03/2017. Esta entrevista no se encuentra en los anexos.

complicación para pronunciar su mundo, debido al entorno, se facilita si se hace mediante las imágenes. Las imágenes pueden ser con el cuerpo, con la voz, con la pintura, etcétera. Utilizar el lenguaje verbal puede ser complicado, “las imágenes, sin embargo, son su propia creación y, por eso, les resulta más fácil expresar por ese medio sus pensamientos” (Boal, 2011, p.44).

Por último, considero que este tipo de proyectos son la respuesta a una problemática que como sociedad estamos evadiendo sin darnos cuenta de la importancia que tiene la atención a esta población. Itari Marta, cuando habla sobre su proyecto “*La Compañía de Teatro Penitenciario*”, el cual consiste en una compañía de teatro profesional que se lleva a cabo dentro del Reclusorio de Santa Martha Acatitla, y a su vez tiene diversas vertientes similares al proyecto que aquí se analiza, dice lo siguiente:

[el proyecto] responde a la pobreza, responde a la falta de cariño, responde a la falta de tiempo entre las personas, este... responde a la falta de lenguaje, a la falta de forma de expresarnos, este... a ,a, a la falta de imaginación, este a la falta de... a nuestro Sistema Educativo... este a, a, a que no no incorporamos el arte en nuestro sistema educativo, pero también a que, a que nuestro sistema responde a saber cosas y no a entender cosas y apropiarnos de nuestros propios discursos ¿no? (Marta, 2018)

Es por esto que *El Arte que nos Une* busca abrir espacios para visibilizar a los invisibles, para que éstos menores tengan un espacio de cuestionamiento y creación, un espacio de confianza donde será capaces de ser los creadores de su propia realidad.

### **3.1.1. Metodología de la implementación: Relación entre los postulados de Paulo Freire, Augusto Boal, el teatro y los menores invisibles.**

Para comenzar este apartado, retomemos que el presente *análisis de experiencia* se aborda con fundamentos en la pedagogía crítica, vista desde una mirada latinoamericana con Paulo Freire y en relación con la corriente del Teatro del Oprimido de Augusto Boal. Ahora bien, “no todas las pedagogías que dicen ser críticas son necesariamente freirianas; antes bien necesitan ser juzgadas en relación con las especificaciones contextuales de su filosofía, de su práctica y de su *ethos* de responsabilidad crítica por lo que se refiere a la creación de un orden social más humano y más justo”(McLaren, 2011, p.215) (las cursivas corresponden al original). Es por esto que, a continuación se describe el vínculo que existe entre la *pedagogía freiriana* (pedagogía crítica), el *Teatro del Oprimido* y los *menores invisibles*, así como las razones por las que se decidió partir de dicho sustento teórico. En este sentido, aclaro que lo que en el presente apartado se plasma es la metodología que resulta después de las modificaciones realizadas a lo largo de los dieciséis meses de implementación, que a su vez es lo que se llevó a cabo principalmente durante el tercer periodo de la misma.

Pues bien, partiendo de que tanto los postulados de Paulo Freire, así como los de Augusto Boal emergen en un tiempo donde se empieza a concebir a un *sujeto histórico* capaz de comprender, cuestionar, decidir y transformar su realidad, se puede decir que ambos autores, cada uno desde sus trincheras, generan propuestas que dotan a los individuos de herramientas que los convierten en agentes conscientes y responsables de su transformación. Además, como mencionamos en apartados anteriores, una de las observaciones que se le hace a Boal es haber utilizado los fundamentos teóricos de Freire lo que genera un reconocimiento y empatía inmediata, esto utilizando conceptos como oprimido(s), diálogo, concientización, historicidad, libertad, etcétera. Pero más allá de las críticas, en el análisis de sus obras y de su quehacer pedagógico, los dos autores de origen brasileño han trascendido a través de los años dejando una huella innegable que a la fecha nos hace creer en la posibilidad de cambio.

Peter McLaren afirma que “la obra de Freire necesita ser estudiada y puesta en práctica en un nivel más profundo que las falsamente íntima vacuidad que suele pasar por ‘dialógicos’ encuentros entre maestros liberales y sus alumnos, quienes se sientan con toda propiedad en círculos de diálogo y son motivados a exteriorizar sus sentimientos”(McLaren, 2011. p.232). En este sentido, el teatro o arte dramático puede ser una elemento que genera un espacio óptimo que permita llevar a la acción y reflexión, es decir, *praxis*, la construcción de nuevos conocimientos, la concientización y por ende, la liberación. Pero ¿cómo es que esto sucede?

Pues bien, empecemos citando a Itari Marta para clarificar el rumbo de nuestra postura.

O sea mi objetivo es hacer teatro, entonces también creo que el arte se convierte en el objetivo práctico que te ayuda a como a visualizar qué quieres lograr porque de otra forma se vuelve un poco *naiv* el objetivo, es decir se vuelve como, como ingenuo... este o sea, no es que yo no crea en los movimientos sociales o lo que sea, creo que son necesarios pero, pero luego hay que, hay que hacer un trabajo más como...[...] más comprometido más, más en el in-situ porque “vamos todos a marchar por los inmigrantes”... de acuerdo y luego, sí pero cómo los vamos a ayudar “No pues les voy a dar agua en la calle”... eso no va a resolver un problema de fondo, los problemas tienen que ser como paulatinos y constantes, entonces está bien que hagamos una marcha pero después tiene que haber alguien que la, que la agarre y que la siente para que haya ese real, ese real... este compromiso de, de, de una sociedad diferente sino entonces no, en realidad no quieres una realidad diferente, en realidad quiere ser reactivo ¿no? o sea como dicen, reaccionario, pero no... pero en ese sentido cómo vamos a, cómo vamos a lograr ese objetivo que se convierte en una cosa *naiv* ¿no? porque ahí si “yo salgo a marchar” o sea bueno desde los 60 salimos a marchar. (Marta, 2018)

Retomando la cita anterior, podemos decir que existe una verdadera transformación hasta que generamos estrategias de acción y reflexión que respondan a un problema determinado. Si pensamos en una *educación problematizadora*, como diría Freire, que se limite al supuesto análisis de diversas situaciones y se queda en el mero acto de “pensar”, así como si tenemos acciones inmediatas que generan supuestas soluciones pero que no están sustentadas desde la reflexión de lo contextual,



seríamos reduccionistas ante la amplia complejidad que implica pensar la *transformación* y estaríamos recurriendo a una *educación bancaria*, siendo ésta la antítesis de la *problematizadora*. Por lo tanto, lo que a continuación me propongo es plasmar cómo el teatro permite una *praxis*, generando cohesión y empatía para las y los involucrados, construyendo un espacio de transformación y libertad.

Primero que nada “el elemento más importante del teatro es el cuerpo humano; es imposible hacer teatro sin cuerpo humano”(Boal, 2011, p.22). Asimismo, “en el sentido más arcaico del término, no obstante, teatro es la capacidad de los seres humanos (ausente en los animales) de observarse a sí mismos en acción”(Boal, 2011, p.26). Es decir, el teatro desde su conceptualización, es la capacidad del ser humano de mirarse en acción, ya sea para la mera representación de la realidad que busca generar *catarsis* (Aristóteles) o perpetuar la ideología, así como para provocar una reflexión ante alguna situación determinada y por medio de la ruptura en las estructuras teatrales, permitir una transformación social (Augusto Boal). En palabras de Boal, “el teatro es eso: ¡el arte de vernos a nosotros mismos, el arte de vernos viéndonos”(Boal, 2011, p.33).

Ahora bien, si trasladamos la idea del “método de concienciación” (Fiori en Freire, 2005, p.19) de Freire, donde se postula que somos capaces de redescubrirnos mientras asumimos reflexivamente el propio proceso en el que nos vamos descubriendo, manifestando y configurando (Fiori en Freire, 2005), y de igual forma decimos que la *conciencia* es “esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes”(Fiori en Freire, 2005, p.17) o sea, la *conciencia* es “presencia y distancia del mundo: la distancia es la condición de la presencia”(Fiori en Freire, 2005, p.19), podemos afirmar que se vincula innegablemente con lo que implica la conceptualización del *teatro*. En pocas palabras, hace *teatro* es hacer *conciencia*.

Sin duda, todo ser humano tiene un poder creador (Freire,2011) y no sólo eso, sino que “debe participar de estas épocas también creando, recreando y decidiendo” (Freire, 2011. p.35). Además, retomemos que algunos de los principios del *Teatro del Oprimido* constan en: “a) la transformación del espectador en protagonista de la acción teatral; b) el intento, a través de esa transformación, de modificar la sociedad y no sólo interpretarla” (Boal, 2011, p. 387). Por lo tanto, se puede decir que lo que se busca es romper una barrera establecida por la hegemonía, para llevar a la acción a las y los oprimidos y así caminar hacia la transformación.

Aunado a lo anterior, un conflicto se vuelve teatral si está en movimiento (Boal, 2011), por lo que necesariamente implica la acción y la reflexión de la situación representada. Ahora bien, “todos los seres humanos son actores, porque actúan, y espectadores, porque observan. Somos todos *especto-actores*”(Boal, 2011, p.21). No obstante, podemos decir que la diferencia determinante entre actores y no actores, está en la capacidad de repetición. Asimismo, Boal dice que “la única diferencia entre nosotros [no actores] y ellos [actores] consiste en que los actores son conscientes de estar usando ese lenguaje, lo que los hace más aptos para utilizarlo”(Boal, 2011, p.21). No olvidemos que el autor afirma que “el lenguaje teatral es el lenguaje humano por excelencia”(Boal, 2011, p.21). En otras palabras,

todo ser humano es capaz de llevar a la acción aquello que observa como parte inherente de su estar *con* el mundo.

Por otro lado, “la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y a la vez, de solidaridad” (Barreiro en Freire, 2011. p.15). Por esto mismo, en la implementación de *El Arte que nos Une*, buscamos que las relaciones establecidas entre menores e implementadoras, se diera a partir del *diálogo*. En este sentido, “el diálogo no es un producto histórico, sino la propia historización” (Fiori en Freire, 2005. p.21) lo que nos permite comprender las diversas realidades a las que se enfrentan las y los *menores invisible*.

De igual modo, “si la programación educativa es dialógica, esto significa el derecho que también tienen los educadores-educandos de participar en ella, incluyendo temas no sugeridos” (Freire, 2005. p.153) (temas bisagra), por lo que durante la implementación del proyecto, a pesar de tener una planeación didáctica establecida por cada una de las sesiones, en ocasiones los temas de interés de los menores o el estado de ánimo no correspondía con la planeación de la sesión. Esto mismo generaba que a veces la sesión se conformaba como una improvisación para ajustarnos al momento que enfrentaba la población. Dicha situación permitió que como implementadoras aprendiéramos a adaptarnos y así poder trabajar con las y los menores sin la necesidad de imponernos y establecer una estructura vertical. En este sentido, si hablamos del Teatro del Oprimido, es decir, un teatro que “se pretende liberador; es indispensable permitir que los propios interesados propongan sus temas” (Boal, 2011, p.39).

Lo anterior generó flexibilidad y adaptabilidad construyendo un espacio de diálogo y confianza donde tanto las y los menores, así como las implementadoras, pudimos en cada una de las sesiones compartirnos y permitirnos la libertad no sólo de expresión mediante las técnicas de Educación Artística, sino que también nos permitió ser libres en cuanto al reconocimiento de lo que somos como individuos y colectivo. Por decirlo de otra manera, cito un fragmento del grupo de enfoque realizado con el equipo implementador:

Lucía: yo he pensado mucho que una de las cosas que nos permitió generar un vínculo real con los chavos, fue cuando nos empezamos a mostrarnos vulnerables también, cuando soltamos esta imagen de “soy tu maestra”, y entonces yo estoy bien aunque tú estés mal, o sea yo realmente creo que cuando empezamos a generar, a tener esta conexión con ellos y permitirnos a nosotras, sentirnos vulnerables por lo que a ellos les dolía, fue cuando se hizo un cambio radical en la relación que teníamos con ellos. No sé qué piensen ustedes

Laura: Sí, exacto. O sea, como decía Fátima ¿no? al inicio eran, éramos muchos ¿no? y esos muchos pues como que no se acoplaban, como que no nos permitimos... o sea el hecho de planear una sesión como solíamos hacerlo ¿no? de que nos juntamos y platicamos de qué es lo que ha pasado, platicamos de qué es lo que puede suceder la próxima sesión ¿no? nos ponemos en balance y entre otras cosas, bueno o sea es de tu siguientes

cuestionamientos pero el... el hecho de la comunicación ¿no? [...] y sí, o sea me parece que fue ese momento en el que dijimos “a ver, chavos yo también siento, yo también lloro, yo también... esto me hace súper feliz igual que ustedes”, o sea, fue como el momento inclusive fue el momento en el que dejamos de decir “No me digas maestra, me llamo Laura o me llamo Fátima o me llama Lucía” o bla bla bla bla ¿no? [...]el hecho de ponerte a su nivel, el hecho de decir, también soy humano ¿no? y que no es decir el nivel de niño o el nivel de estudiante de primaria ¿no?, sino es el hecho de vamos a ver que todos somos humanos, que no importa de dónde vienes, que no importa quién eres que... O sea, no estamos aquí en juego nuestro pasado o nuestro futuro ¿no? estamos hablando de lo que estamos haciendo aquí y ahora ¿me explico? Creo que ese fue el punto en el que todos en calidad de humano pudimos acoplarnos.

Lucía: Sí, claro, o sea yo creo que justo en el momento que ellos también nos vieron llorar, también nos vieron y nosotras nos permitimos esa vulnerabilidad fue, fue uno de los grandes saltos cuánticos que dimos durante el proyecto ¿no? (Contreras y Ramírez, 2018)

Por lo tanto, se puede decir que las relaciones establecidas durante la implementación se dieron de manera horizontal, permitiendo una relación dialéctica educador-educando, y en este sentido existió constantemente un *yo dialógico*. “El yo dialógico [...], sabe que es precisamente el *tú* quien lo constituye. Sabe también que, constituido por el tú- un no yo- , ese tú se constituye, a su vez, como yo, al tener en su yo un tú. De esa forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos *tú* que se hacen dos *yo*”(Freire, 2005. p.218). Lo anterior, hace referencia a *teoría dialógica de la acción* de Freire y a su vez al proceso dialéctico del teatro y en particular del Teatro del Oprimido. Prosigo a explicarlo;

Cuando se hace teatro, lo primero que se deben generar son acuerdos. El elenco, equipo o grupo, tiene como objetivo *contar una historia*, representar, y para eso es fundamental que todos y todas quieran contar lo mismo para poder transmitir al espectador lo que se desea o en el caso del Teatro del Oprimido, generar el cuestionamiento de una situación en particular. Ahora bien, cuando estamos en *ficción* vivimos cada estímulo como si fuera verdadero. La *ficción*, se puede decir que es la simulación de la realidad que a su vez, puede estar plasmada en una obra literaria, cinematográfica o en este caso teatral y puede ser creación de la imaginación o también partir de un hecho histórico o verdadero. Al estar en este espacio ficcional, tu realidad se construye a partir del otro. El “personaje”, siente, vive y reacciona a lo que el otro muestra, demuestra y acciona, “nos buscamos a nosotros mismos en los otro, que a su vez se buscan en nosotros” (Boal, 2011, p.235) . Es decir, así como en la vida real, si alguien te da un abrazo, a pesar de que existen muchas maneras en las que puedes reaccionar, ese abrazo te provoca algo y en consecuencia, reaccionas. Ya sea por la relación que tienes con la persona que te abrazó, por tu historia personal, por el momento preciso del abrazo, etcétera. En ficción pasa lo mismo: reaccionamos a estímulos ficticios como si fueran verdaderos dependiendo del contexto y la relación con el otro. “Realidad y ficción se entrelazan, pero sabemos que es siempre una de las múltiples formas que adopta la realidad, tan real como cualquier otra. Todo es real: ¡la única ficción que existe es la palabra *ficción*, porque designa una cosa que no existe!”(Boal, 2011, p.62). En

pocas palabras, cuando estamos en ficción, o sea cuando se hace teatro, así como en la vida cotidiana, tu *ser* siempre está determinado por el contexto, así como por tu historia; somos sujetos históricos y por lo tanto la construcción de mi *yo*, está íntimamente relacionada con el *tú* y viceversa ya sea en la ficción o en la realidad (*teoría dialógica de la acción* de Freire).

Insistiendo en los acuerdos, los cuales son indispensables para hacer *teatro*, debemos decir que éstos se generan a partir del diálogo. Para ejemplificar, recorro a otra cita de Itari Marta;

Para montar una obra tienes que decir “oye yo creo en la Virgen María” ¿no? pues “yo no creo en la Virgen María”... sí pero para montar esta obra tenemos que juntos creer en la Virgen Inmaculada del Sagrado Corazón... Entonces vamos a tener que hacer algo, vamos a tener que agarrar elementos tuyos y tuyos para darle forma a eso que se llama la obra fulana de tal. Entonces...y como ahí no hay discusión posible o simple porque no estamos ni siquiera en una discusión de qué piensas tú y qué pienso yo para quién sabe qué... si no hay un objetivo claro que es, tú y yo estamos hablando y re-evaluando estas ideas para un objetivo ulterior a ti ya mí, o sea lo que importa no es tú y yo o tú o tú-y-yo versus tú y yo, sino tú y yo estamos aquí juntos porque vamos a hacer algo, materialmente algo. (Marta, 2018)

En otras palabras, y para complementar, cada persona está determinada por un sistema de creencias, un contexto y un sin fin de situaciones que nos determinan, las cuales pueden ser opuestas o contradictorias con las de los otros. Cuando se hace teatro, debemos llegar a una creencia en común para poder cumplir nuestros objetivos y “en esta búsqueda amorosa de sí mismos en el otro, el diálogo se unifica” (Boal, 2011, p.235). En la vida, fuera de ficción pasa lo mismo, a partir del diálogo, generamos acuerdos que nos permitan el cumplimiento de objetivos que van más allá de un *tú* o un *yo*. En consecuencia, durante la implementación de *El Arte que nos Une* generamos acuerdos que nos permitieron llevar a cabo las sesiones.

Al principio de la implementación, las encargadas de Fundación Paidi nos dijeron que este tipo de población necesitaba reglas firmes y estructura porque de no ser así, nunca lograríamos el “control” del grupo. El punto es que a nosotras eso no era lo que nos interesaba. Más bien, buscábamos generar acuerdos mediante un diálogo que nos permitiera el cumplimiento de objetivos y para eso, debíamos conocer a la población, saber qué les interesaba y así poder llegar a puntos de encuentro. A decir verdad, nos tardamos todo el primer periodo y parte del segundo para poder encontrar una estrategia adecuada que provocara en la población la confianza para generar los acuerdos.

En primer lugar, recordemos que la población con la que trabajamos ha vivido en entornos de extrema violencia la mayor parte de sus vida. Esto provoca que su forma de relacionarse en un principio fuera mediante golpes, insultos y una constante lucha de poder. Si lo abordamos desde una mirada freiriana, se podría decir que la introyección del opresor en las y los menores se volvía evidente en la manera de relacionarse entre ellos. Lo anterior llevaba a comportamientos violentos debido a la naturalización de la violencia, el abuso y el maltrato. O sea, “absorbido por el medio natural, responde a estímulos; y el éxito de sus respuestas se mide por su mayor o menor adaptación: se naturaliza”

(Fiori en Freire, 2005. p.19). En este sentido, a nosotras como equipo implementador, no nos interesaba llegar a imponer *reglas* que una vez más, los llevaran al camino de la enajenación y la opresión, sino que más bien, buscábamos la toma de conciencia para entonces poder caminar todas y todos juntos.

Por lo mismo, nosotras partimos de una premisa fundamental la cual era “*Todo lo que hago afecta al otro para bien o para mal*” y a partir de ahí fue que se desprendieron el resto de los acuerdos. Durante el segundo periodo, los acuerdos fueron escritos en un papel *craft*. No funcionó del todo hasta que decidimos que firmaríamos aquellos con los que estuviéramos de acuerdo. Cada uno de los acuerdos fueron propuesta de los mismos menores y de igual manera se llevó a votación y consenso. En aquél papel café encontraríamos frases como: “no golpear a mi compañero”, “no morder”, “no jalar greñas”, “cuidar el material”, “escuchar cuando algún compañero dice lo que siente”, “ayudar a recoger al terminar la sesión”, “no burlarme del trabajo de mis compañeros”, entre otras.

“En el Teatro del Oprimido nadie está obligado a hacer nada que no quiera. Y cada uno debe saber lo que quiere y lo que puede hacer” (Boal, 2011, p.139) y en este sentido, para nosotras como equipo implementador era fundamental partir del consenso y también permitir que las y los menores se sintieran con la libertad de participar o no en las actividades. Haciendo referencia a esto, en un principio muchos de los y las menores, preferían no participar en las actividades, sin embargo conforme fueron pasando las sesiones, se volvió algo fuera de lo común que no quisieran participar y esto se logró mediante el respeto y la libertad de decisión que se construyó partiendo del diálogo y de la visibilización de los intereses de la población.

Aunado a lo anterior, puntualicemos que desde la mirada de Boal las reglas del teatro deben ser “*descubiertas y no inventadas*, y son necesarias para que se produzca el efecto deseado: el aprendizaje de los mecanismos por los cuales se produce una situación opresiva, el descubrimiento de tácticas y estrategias para evitarla y el ensayo de estas prácticas.”(Boal, 2011, p.68). Es decir, era necesario generar “reglas”, las cuales llamamos *acuerdos*, con el objetivo de decodificar el significado impositivo, y a su vez éstos fueron *descubiertos* durante las sesiones y no se aplicaron como imposición en ningún momento.

Transcurridas las sesiones, ya no hacía falta pedirles a las y los menores que recordaran cuáles eran los acuerdos firmados, sino que más bien ellos mismos repetían las premisas y las llevaban a cabo logrando un ambiente de trabajo respetuoso, cooperativo y dialógico.

Entonces, “en realidad, es extraordinariamente importante para los actores el trabajo colectivo, orientado a una investigación común”(Boal, 2011, p.111) y en este sentido, lo que se genera a partir del entendimiento y recreación de otros mundos posibles es la *empatía*.

Considero que uno de los elementos más importantes de la metodología de la implementación fue generar este reconocimiento entre las y los menores, así como con las implementadoras, pero ¿cómo es que el teatro influye en esto?

Pues bien, además del trabajo colectivo y los acuerdos a los que se llega para poder cumplir los objetivos, podemos decir que la *empatía* desde el teatro se puede generar también mediante la transferencia de la construcción de personajes y situaciones determinadas. Para ser más claros, Boal pone el ejemplo de la interpretación de Hamlet; yo nunca he matado a nadie, pero he estado realmente enojada con alguien y he tenido ganas de nunca más verlo, entonces recuerdo lo que se sintió y dónde se sintió y realizó una transferencia para poder interpretar el momento en el que Hamlet mata a su tío (Boal, 2011). O sea, consiste en recrear una situación que me pone en situación. Sin irnos tan lejos, podríamos poner de ejemplo algo de la vida cotidiana como; “A” no tiene hermanos, pero tiene grandes amigos, por lo que puede, mediante la imaginación, saber lo que “B” siente por sus hermanos y esto lo logra mediante la transferencia del amor que siente por sus amigos. Ahora bien, tomando este ejemplo, en el teatro esa “*imaginación*” se lleva a la acción y luego a la reflexión de lo que dicho personaje sintió en ese momento, es decir, mediante la praxis se vive lo que el otro siente por alguien, algo o en algún momento en particular.

En consecuencia, el teatro nos permite identificar aquello que, aunque nos parece lejano o imposible, podemos reconocerlo y descubrirlo en nosotros mismos. “Identificar es la capacidad de ver más allá de aquello que los ojos miran, de escuchar más allá de aquello que los oídos oyen, de sentir más allá de aquello que toca la piel, y de pensar más allá del significado de las palabras”(Boal, 2011, p.26). Y esto es una de las puertas que abre el teatro. En particular durante la implementación de *El Arte que nos Une*, paulatinamente la identificación entre la población y el desarrollo de la empatía fue evidente.

Asimismo, la recreación de situaciones llevadas a la acción nos dan la posibilidad de re-vivir alguna situación y así poder procesar o ensayar nuestras reacciones para el futuro. Pensemos en la idea de Proust de la *búsqueda del tiempo perdido*, para el autor

sólo reconquistamos el tiempo perdido (perdido, al vivirlo) a través de la memoria. Dice que, mientras vivimos, no somos capaces de sentir plena y profundamente una experiencia porque no podemos dirigirla, dejándola así sujeta a mil y una circunstancias imponderables. Nuestra subjetividad está sometida a la objetividad de la realidad. [...] Pero cuando reconquistamos, a través de la memoria, el episodio vivido, [...] quitándole todo lo que no le era esencial y así reconquistar el tiempo perdido [podemos] vivirlo- ¿o revivirlo?, ¿o tenerlo como vivencia?- en la memoria.( Proust en Boal, 2011, p.119)

De igual modo, se puede decir que Stanislavski retoma el concepto de la *búsqueda del tiempo perdido* en su *teatro empático*, pero va más allá de la memoria. El autor ruso dice que sólo al llevar a la acción ese recuerdo, es re-vivido y se hace una vivencia, y asimismo son acontecimiento que se pueden repetir cuantas veces sea puesta en escena (acción) además de ser vividos en el aquí y el ahora, como si fuera la primera vez, pero con el aprendizaje previo del ensayo (Boal, 2011).

Ahora bien, “los científicos han demostrado que la estructura física y la psíquica están totalmente ligados. El trabajo de Stanislavski sobre las acciones físicas apuntan también en ese sentido

[a que]; ideas, emociones y sensaciones están indisolublemente entrelazadas. Un movimiento corporal es un pensamiento. Un pensamiento también se expresa corporalmente”(Boal, 2011, p.138). Lo anterior puede quedar mejor expresado si exponemos el ejemplo que “comer”. O sea, si tenemos hambre, pensamos en comer y eso puede llevarte a ir por algo de comida para satisfacer tu necesidad. También, otro ejemplo sería cuando pensamos en el amor o la persona amada, ese pensamiento nos puede provocar una sonrisa, un suspiro, etcétera.

A lo que voy con la idea anterior es que cuando “actuamos” el pensamiento es el que genera el sentimiento que nos permite transmitir y contar la historia que deseamos, así que inevitablemente partimos del razonamiento o análisis, para después generar el sentimiento a partir del entendimiento, por lo que el *por qué* se vuelve fundamental y eso da la posibilidad de objetivar la situaciones y crear *conciencia*. “Lo importante de la emoción es su significado. No podemos hablar de emoción sin razón o, a la inversa, de razón sin emoción: una es el caos; la otra, matemática pura” (Boal, 2011, p.117). Aunado a esto, parte fundamental de la metodología fue la creación de espacios de reflexión que se llevaban a cabo al término de cada sesión y en ocasiones durante las mismas. “Hay que saber por qué una persona se emociona, cuál es la naturaleza de esa emoción, cuáles son sus causas, y no sólo cómo lo hace”(Boal, 2011, p.115) y esto puede ir más allá del espacio escénico permitiendo que miremos a las y los otros para así podernos reconocer en ellos. Boal afirma que “un ejercicio de memoria emotiva, o cualquier ejercicio de emoción en general, es muy peligroso si no se hace, posteriormente, una *racionalización* de lo ocurrido” (Boal, 2011, p.115). Por eso mismo, en *El Arte que nos Une* partimos del no-juicio y el diálogo para entender el universo del otro por medio del teatro y la expresión artística. Lo anterior permitió que las y los menores adquirieran herramientas verbales y expresivas en cuanto a situaciones vividas en el pasado o presente, así como la posibilidad de racionalizar sus emociones/pensamientos por situaciones venideras.

Por añadidura, la metodología aplicada hizo posible el reconocimiento no sólo de las y los otros, sino que también de ellos mismo. Esto lo pudimos notar en el tercer periodo cuando, en lugar de reaccionar a golpes o simplemente saliéndose de la sesión, los mismo menores se acercaban a nosotras y nos hacían comentarios como: “Hoy me siento un poco triste porque fui al reclu y mi mamá me dijo [...]. ¿Puedo dibujar mi sentimiento en lugar de hacer el ejercicio? es que yo creo que hoy mi enojo es color amarillo y creo que necesito sacarlo en un dibujo porque ni tengo ganas de bailar...” (Diario de campo, 2018).

Para complementar, Itari Marta dice; “yo siento que el teatro te ayuda a auto-conocer. Otra de las cosas creo que es saber que, que eres capaz de otros mundos posibles, es decir la imaginación [...] porque tú eres capaz de generar otro universo posible ¿no?”(Marta, 2018), por supuesto, a partir del teatro.

Pues bien, para concluir el apartado recordemos los objetivos del mismo, los cuales constan en plasmar la metodología resultante de la aplicación de *El Arte que nos Une*, así como los motivos por los cuales se fundamenta en una *pedagogía crítica* desde una mirada freiriana, *del Teatro del*

*Oprimido* y su relación con las y los *menores invisibles*. Entonces, podemos decir que *El Arte que nos Une* es un proyecto que “proponer un modelo de acción *para el futuro...*”(Boal, 2011, p.74) ya que parte de un análisis contextual de la situación a la que enfrenta la población con la que se trabajó y mediante la praxis que implica la creación teatral, genera conciencia y de éste modo la posibilidad de construir una nueva realidad para las y los participantes del proyecto.

En este sentido,

la pedagogía freiriana de la liberación es totalizante sin ser dominante en el sentido de que siempre atiende dialécticamente al “acto de saber” específico o local como un proceso político que tiene lugar en la conflictiva arena, de mayor amplitud, de las relaciones capitalistas de explotación, una arena donde grandes grupos de personas sufren, palpable e innegablemente, innecesarias privaciones y dolores debido a la enajenación y a la pobreza. (McLaren, 2011. p.217)

Ahora bien, con base en lo antes descrito, se puede decir que “siempre estaremos mejor preparados para enfrentar una acción futura necesaria si la ensayamos hoy, en el presente” (Boal, 2011, p.74) y por eso mismo, las técnicas del *Teatro del Oprimido*, además de las diversas estrategias artísticas que se llevaron a cabo durante la implementación, dotó a las y los menores de herramientas o habilidades sociales, cognitivas y expresivas que los constituirán en el camino dentro de Fundación Paidi, así como para enfrentar a vida desinstitucionalizada. “¡En la ficción, ensayo la acción! El Teatro[...]: estimula nuestro deseo de cambiar el mundo. ¡Produce la dinamización!”(Boal, 2011, p.84).

Aunque “Freire rara vez se refirió a las formas en que la opresión basada en la etnicidad, la clase y la orientación sexual se encuentran entremezcladas. Como lo han destacado varios críticos estadounidenses, Freire no se comprometió de lleno con el tema de los privilegios del varón blanco (Ladson-Billings, en McLaren, 2011, p. 220). Sin embargo, no podemos minimizar el valor que implica su obra y los elementos constitutivos que nos permiten aplicar su teoría en diversos contextos. En todo caso, “la opresión sólo existe cuando se constituye como un acto prohibitivo al *ser más* de los hombres [y las mujeres]”(Freire, 2005. p.58)(las cursivas corresponden al original) por lo tanto, en *El Arte que nos Une* construimos, a partir del reconocimiento del otro y de nosotras mismas, momentos y espacios que permitieron expandir la creatividad, la empatía, el diálogo, el respeto, entre otros elementos que cimentaron los resultados del proyecto.

De tal manera que, a partir de lo que se desarrolla en el presente apartado, podemos afirmar que *El Arte que nos Une* es un proyecto que está fundamentado en los postulados de Paulo Freire, que se lleva a la acción con las propuestas de Augusto Boal y el Teatro del Oprimido, y está dirigido a una población que, como muchas y muchos han sido invisibles ante los ojos de un sistema dominante, así que a partir de la implementación del proyecto creamos espacios de concientización y transformación, generando propuestas que visibilicen y propicien el bienestar de *las y los menores invisibles*.



### 3.1.1.1. Juegos-ejercicios

El objetivo del presente apartado es compartir diversos *juegos-ejercicios* que se llevaron a cabo durante la implementación de *El Arte que nos Une* que están relacionados con la técnica del Teatro del Oprimido de Augusto Boal. Para esto, necesitamos partir de que el autor utiliza “la palabra ejercicio para designar todo movimiento físico, muscular, respiratorio, motor, vocal, que ayude al que lo hace a conocer mejor y reconocer su cuerpo, sus músculos, sus nervios, sus estructuras musculares, sus relaciones con los demás cuerpos, la gravedad, objetos, espacios, dimensiones, volúmenes, distancias, pesos, velocidad y las relaciones entre esas fuerzas y distancias”(Boal, 2011, p.137). Y por otro lado, los juegos, “tratan de la expresividad de los cuerpos como emisores y receptores de mensajes. Los juegos son un diálogo, exige un interlocutor, [y] son *extroversión*” (Boal, 2011, p.137)(las cursivas corresponden al original). Sin embargo, a pesar de las sutiles diferencias, el autor lo conceptualiza como *juegos-ejercicios* “habiendo mucho de ejercicios en los juegos y viceversa. La diferencia es, por tanto, dialéctica” (Boal, 2011, p.137). Me interesa puntualizar lo anterior para no entrar en confrontación en cuanto a la conceptualización de *ejercicios*, *juegos*, *técnicas*, *estrategias*, etcétera desde el campo pedagógico, por lo que se abordará desde una mirada teatral con la visión de Augusto Boal ya mencionada.

Por lo que se refiera a la estructura del apartado, estará dividido en cinco categorías que a su vez se subdividen en series y secuencias conformadas por diversos *juegos-ejercicios*. En la primera categoría, se busca “disminuir la distancia entre sentir y tocar; en la segunda, entre escuchar y oír; en la tercera” (Boal, 2011, p.139), se procura el desarrollo de los diferentes sentidos al mismo tiempo; en la cuarta, ver todo lo que miramos; y por último, en la quinta categoría, “los sentidos tienen también una memoria, y vamos a trabajar para despertarla”(Boal, 2011, p.139).

Asimismo, esta estructura es derivada de la separación que hace el mismo Boal (2011) para describir su técnica en la conformación del Teatro del Oprimido. Por otro lado, es fundamental mencionar que se hará la descripción de los *juegos-ejercicios* que se utilizaron durante la implementación del proyecto, y en algunos casos se expondrán los resultados. De igual forma, los *juegos-ejercicios* aquí referidos, no constituyen la totalidad de dinámicas, estrategias ni técnicas de Educación Artística que se llevaron a cabo durante la implementación de *El Arte que nos Une*, sin embargo se vuelve fundamental hacer referencia a éstas ya que son las que constituyen la propuesta del Teatro del Oprimido<sup>4</sup>

Ahora bien, para empezar retomemos que el cuerpo es nuestra principal herramienta de trabajo y “en la batalla del cuerpo contra el mundo, los sentidos sufren, y comenzamos a sentir muy poco lo que tocamos, a escuchar muy poco o que oímos, a ver muy poco lo que miramos. Escuchamos, sentimos y vemos según nuestra espacialidad”(Boal, 2011, p.139) por lo que cuando buscamos la

---

<sup>4</sup> En el apartado *Anexos*, pueden encontrar algunas de las planeaciones didácticas de la implementación que incluyen otras técnicas de Educación Artística

conformación y formación de espacios artísticos que se fundamenten en la creación teatral, es indispensable partir de la conciencia de nuestros cuerpos, de sus posibilidades y limitaciones para poder avanzar, ya que “¿cómo podemos esperar que las emociones se manifiesten *libremente* a través del cuerpo del actor si tal instrumento (nuestro cuerpo) está mecanizado, muscularmente automatizado e insensible [...]?” (Boal, 2011, p.103). Es por esto que los *juegos-ejercicios* están principalmente enfocados en vincular lo físico, mediante el movimiento, con la emoción y la sensación para conseguir la “*reflexión física sobre uno mismo*”(Boal, 2011, p.137), así como el reconocimiento emocional y sensorial de nosotros y los otros.

Pues bien, empecemos con la descripción de las categorías:

- CATEGORÍA 1- Sentir todo lo que se toca:
  - Primera serie: En toda esta serie de *juegos-ejercicios* está prohibido hablar, lo que permite que los participantes enfoquen su atención en las imágenes de las acciones y no en las palabras y sonidos.
    - *La menor superficie*: Las y los participantes, realizan “posturas que permitan tocar lo menos posible el suelo, usando todas las variaciones posible”(Boal, 2011, p.144) y posteriormente, el actor/actriz (participante) debe sentir toda la fuerza de gravedad que lo empuja hacia el suelo.
    - *Empujarse*: Tiene distintas variantes, pero lo fundamental de este *juego-ejercicio* es el trabajo en equipo con el otro. Es decir, en una de las variantes (el columpio o sube y baja), se forman equipos de dos que están sentados frente a frente, tomados de las manos y con los pies colocados en el suelo. Se toman de las manos y ejercen fuerza, de tal suerte que uno sube, mientras el otro está en el suelo y viceversa. Lo importante aquí, es que si uno de los dos, ejerce más fuerza al subir, el otro debe ejercer más fuerza para permanecer en el suelo y si uno ejerce menos fuerza, el otro deberá hacer lo mismo para cumplir los lineamientos del ejercicio. Por lo anterior y recordando que se realiza el ejercicio en completo silencio, estoy “forzado” a sentir al otro para poder reaccionar acorde a la fuerza de la situación, lo cual me permite generar un diálogo no-verbal con mi compañero o compañera, sintiendo sus impulsos de movimiento.
    - *El círculo de nudos*: Los actores/actrices (participantes) forman un círculo tomados de las manos. Posteriormente, se alejan lo más posible sin dejar de tocar por lo menos un dedo del compañero/a. Después, a la señal del coordinador, se acercan ocupando la menor cantidad de espacio, acomodándose de tal manera que, sin lastimarse, formen un círculo muy pequeño. En *El Arte que nos Une*, utilizamos este ejercicio esbozando

cuadrados en el suelo con cinta adhesiva. Cada vez, el cuadrado era más pequeño y las y los menores debían conseguir organizarse, sin utilizar las palabras, para reducir el espacio ocupado. Este *juego-ejercicio* en particular, era uno de los favoritos para las y los menores y fue muy evidente el cambio en cuanto a la posibilidad de relacionarse sin violencia al ejecutar esta variante, ya que al principio inevitablemente algún menor terminaba llorando, excluido o dejando de participar. Sin embargo, durante el tercer periodo, lograban organizarse sin violencia, mediante el diálogo no-verbal y con la participación de todas y todos.

- *El círculo griego*: Consta en ejercicios de confianza. Se forma un círculo y un actor/actriz se coloca en el centro.
  - *El actor como sujeto*- El “protagonista” (el que se encuentra al centro) comienza a hacer movimientos lentamente. El resto del grupo debe colaborar para que no se lastime, caiga o lastime a alguien más. Es decir, si el protagonista deja caer su peso hacia el frente, quien esté ahí, deberá detenerlo; si el protagonista levanta una pierna, alguien más puede poner su rodilla para sostener la pierna del protagonista.
- *Equilibrio del cuerpo con objetos*: Se escoge un objeto (lápiz, libro, silla, pelota, etcétera) se exploran todas las maneras posibles de relacionar nuestro cuerpo con el objeto.
- *El globo como prolongación del cuerpo*: Las coordinadoras lanzan varios globos al aire, los participantes deben impedir que los globos toquen el suelo utilizando todas las partes de su cuerpo (manos, nariz, codo, cabeza, etcétera)
- *Ritmo con sillas*: Ritmos con elementos del espacio.
- *Baile de sillas*: Es equivalente al juego de las sillas que es muy popular en las fiestas infantiles. Recordemos que lo que aquí nos interesa desarrollar son las diversas maneras que tenemos de relacionarnos con nuestros cuerpos y con los demás cuerpos y objetos. Por esta razón, este juego puede ser de utilidad y más aún si se implementa música que permite a los participantes ampliar su atención a diversos estímulos.
- *Movimiento premeditado*: primero pienso lo que voy a hacer y luego lo hago, tomando conciencia de mis acciones y la reacción que se genera a partir de ésta.
- *Dificultad en relación con los cuerpos y los objetos*: consiste en sumar alguna limitante para realizar una acción. Por ejemplo, caminar de un lado del

espacio al otro con un solo pie, o escribir su nombre con la mano contraria a la que utilizan normalmente, o poner la mesa con una sola mano.

- *Dividir el movimiento*: Caminar en cámara lenta es un ejemplo de esto.
- *No coordinación de movimientos coordinados*: desfasar acción y reacción. Por ejemplo, llevar la mano a la boca con algún alimento antes de abrir la boca para ingerirlo, una pierna que avanza en un ritmo distinto a la otra mientras camina.

- Segunda serie: *Las caminatas*. Todas y todos tenemos una forma particular de andar que nos caracteriza, pero también es cierto, dice Boal (2011), que adaptamos nuestro modo de caminar y de estar dependiendo del lugar y de las personas con las que estamos. Es decir, tenemos una manera distinta al andar cuando estamos trasbordando en las líneas del metro, a cuando paseamos con amigas por un parque o caminamos en una biblioteca buscando un libro en particular. Evidentemente, nuestra forma de estar y movernos en el mundo, está determinada por nuestra historia, además de ser completamente permeada por el contexto particular de las circunstancias. Ahora bien, si partimos de que la alienación de nuestros movimientos no tiene posibilidad de cambio o desestructuración, y por ende estamos destinados a estar y movernos en el mundo a partir de lo previamente determinado, nada de esto tendría sentido. Por lo anterior, pensemos en una emancipación del movimiento, liberar nuestros cuerpos de estructuras preestablecidas que determinan nuestro estar *con* en mundo y no sólo *en* el mundo (Freire, 2011), pensemos en construir para transformar, para liberar, y para esto debemos empezar por nuestro primer elemento que nos permite estar y ser; el cuerpo. Ahora bien, recordemos que el cuerpo no está separado de la mente y la mente está completamente vinculada con las emociones, sin embargo, considero un gran punto de partida tomar conciencia de nuestro cuerpo en el espacio y en relación con los otros. De este modo, podremos transformar, moldear, liberar, andar hacia la concientización de un todo.

- *Carrera en cámara lenta*: Gana el o la que llega al último.
- *El cangrejo*: Caminar como cangrejos hacia la derecha y hacia la izquierda, nunca hacia adelante ni hacia atrás.
- *El mono*: Consiste en caminar como monos. Durante la implementación, utilizábamos una canción infantil (“Los changos” interpretación de Luis Pescetti) para realizar este *juego-ejercicio*. Mientras cantábamos la canción, las y los menores caminaban por el espacio como changos.

A esto, se añaden algunas variantes, tales como: *Andar a cuatro patas, paso de camello, paso de elefante, paso de canguro, inclinados unos sobre otros,*

*carretillas* y por último; *Como gustéis*- cada quién camina como quiera, modificando su forma particular al andar.

- Tercera serie: *Masajes*. “La mejor descripción sería: un diálogo persuasivo entre los dedos de un compañero y el cuerpo del otro. Este diálogo debe establecerse sin violencia ni tampoco cosquillas; ni agresión, ni cariño”(Boal, 2011, p.157).
  - En esta tercera serie hay varios *juegos-ejercicios* que van desde un masaje en la espalda, hasta hacer un “trenecito” en el que todas y todos se hacen un masaje. Sin embargo, debido a la hipersexualización de la población con la que se implementó *El Arte que nos Une*, el contacto físico implicaba explorar áreas que quizá no teníamos las herramientas necesarias para manejar como equipo de implementadoras. A pesar de lo anterior, conforma las sesiones pasaron, la manera de relacionarse físicamente entre las y los menores (particularmente en el grupo de los grandes) y con las implementadoras, cada vez fue mejorando, permitiendo aproximaciones desde el respeto, en lugar de violencia y el afecto en lugar de la hipersexualización. Consideremos que la mayoría de la población con la que se trabajó, estuvo expuesta a abusos sexuales desde sus primeros años de vida, por lo tanto, se enfrentaron situaciones durante la implementación en las que menores de entre 7 y 9 años se relacionaban de una manera sexual con sus compañeras y con las implementadoras. A partir de los acuerdos generados en las sesiones y el diálogo abierto hacia este tema, al final de la implementación, los menores que presentaron en un principio mayor interés y aproximación a temas sexuales, consiguieron pedir abrazos sin que esto implicara “tocamientos” o comentarios sexuales con sus compañeras y con las implementadoras, generando así, un diálogo corporal basado en el respeto. De esta manera, al final de la implementación, pudimos realizar algunos *juegos-ejercicios* correspondientes a esta serie, pero con lineamientos claros establecidos por las implementadoras.
  
- Cuarta serie: *Juegos de integración*. Esta serie consta de diversas actividades que permiten unir al grupo y desarrollar la escucha.
  - *Nadie con nadie*: Es similar al juego de “Simón dice”; el “líder” indica la acciones que se deben realizar, por ejemplo: saltar en un pie, caminar en cuatro patas, girar en su propio eje, formar equipos de tres, etcétera.
  - *Correr calles o Pídola*: Mejor conocido como “saltar el burro”.

- *Un, dos, tres, al escondite inglés*: Lo equivalente a “un, dos, tres, calabaza”; juego infantil tradicional.
  - *Tex Avery*: “Variante del Gato y el Ratón que todos los niños conocen: un *gato* persigue a un *ratón*, mientras que todos los demás participantes forman parejas y pasean cogidos del brazo; el *ratón* huye del *gato* que lo persigue y se protege dando el brazo a uno de los miembros de esas parejas, pero el otro miembro se convierte en nuevo *ratón*”(Boal, 2011, p.167) quien es perseguido por el mismo *gato*. En caso de que el *gato* atrapa al *ratón*, los papeles se intercambian y ahora el *ratón* atrapado se convierte en el nuevo *gato*.
  - *Juego del pañuelo*: los participantes hacen dos filas, cada uno tiene asignado un número que es igual al que se le asigna a alguien de la otra fila. La coordinadora, lanza un pañuelo al centro diciendo un número aleatorio, y los dos participantes con ese número deben correr al centro para atrapar el pañuelo.
  - *Buenos días*: Los participantes caminan por el espacio de trabajo, escogemos a un compañero y mientras tomamos su mano y nos vemos a los ojos, se dice la frase “buenos días” y el nombre del compañero o compañera. Lo importante del juego es que no puedes soltar la manos del compañero o compañera hasta que tomes la mano de alguien más. De esta manera se hace una especie de “cadenita” de saludos.
  - *Cadáver exquisito*: Este juego fue recurrente con el grupo de los grandes debido a los avances que se lograron al realizarlo. El juego consiste en construir una historia. Lo interesante es que en una hoja de papel o cartulina, cada participante escribe una frase y dobla la hoja, de tal suerte que el siguiente participante no puede saber qué escribió su compañero o compañera. En el inicio de la implementación de *El Arte que nos Une*, las historias resultantes de este juego eran completamente inconexas y con un vocabulario limitado y hasta cierto punto cargado de lenguaje ofensivo y sin sentido. Conforme las sesiones pasaron, las historias construidas tenían un tema concreto y estructura, que aunque no se supiera lo que el o la compañera escribía antes, podían determinar en qué parte de la historia estaban (planteamiento, conflicto, clímax y desenlace) partiendo de una estructura teatral convencional.
- Quinta serie: *La gravedad*. Básicamente consiste en una serie de *juegos-ejercicios* que nos permite hacernos conscientes del esfuerzo que realizamos todo el tiempo para

resistir la fuerza de gravedad. Es decir, debemos hacer un esfuerzo para mantener la lengua adentro de la boca, de lo contrario estaríamos todo el día con la lengua de fuera, o también hacemos un esfuerzo para mantener la cabeza en su lugar, en fin, esta serie de esfuerzos que realizamos todo el tiempo y tenemos completamente mecanizados, podemos volverlos conscientes al realizar ciertos ejercicios contraponiendo las acciones que pasarían si la fuerza de gravedad no existiera o fuera más potente.

- CATEGORÍA 2: Escuchar todo lo que se oye
  - Primera serie: *Escuchar*
    - *Rueda de ritmo y movimiento*: Se forma un círculo, una persona pasa al centro y realiza un movimiento acompañado de un sonido, el resto del grupo lo sigue. Es importante que el movimiento corresponda al ritmo del sonido y que se pierda el miedo al ridículo. Este ejercicio tiene diversas variantes entre las cuales están hacer lo ya descrito en pequeños equipos o parejas, cada participante hace un sonido distinto y el objetivo es unificar el ritmo, ritmos distintos con el mismo sonido, etcétera.
    - *Serie de palmadas* (las <<claps>>): Juego de palmas con ritmo y coordinación.
    - *Ritmo con zapatos*: Es básicamente el juego de “la papa caliente” con otra canción. Nosotras utilizamos la canción mencionada.
    - *Si dices que sí*: Juego de palabras con canciones: “si yo digo sí, ustedes dicen no. Pero si yo digo no, ustedes dicen sí. Si yo digo Juan, ustedes dicen Pedro” etcétera.
  - Segunda serie: *La melodía*
    - *Orquesta*: Los participantes imaginan diversos instrumentos y emiten el sonido correspondiente.
    - *Música y baile*: No se imponen pasos ni movimientos determinados. Los participantes deben escuchar la música y dejar que sus cuerpos se muevan libremente.
  - Tercera serie: *Sonido*
    - *Sonido y movimiento*: Se divide el grupo en dos. Un equipo emite un sonido, por ejemplo, el maullido de un gato, el ladrido de un perro, el sonido de la

lluvia, de un camión, etcétera, mientras el otro equipo ejecuta la acción que corresponde al sonido.

- *Sonidos rituales:* Un grupo realiza los sonidos que corresponden a acciones cotidianas, tales como; despertar por la mañana (despertador, bostezo, bajar de la cama, etc.) o los sonidos de una fábrica, del tráfico, de un salón de clases, etcétera. Mientras el otro equipo ejecuta las acciones correspondientes.

- Cuarta serie: *El ritmo de la respiración*

- Esta serie de *juegos-ejercicios* son muy recurrentes en la formación de actores profesionales, ya que implica la concientización y des-mecanización de una acción sumamente cotidiana como la respiración. Al conseguir lo anterior, los actores y actrices “entrenamos” los músculos que controlan la salida de aire y a su vez, el volumen, la proyección y la intención de los sonidos emitidos vocalmente.

En la implementación de *El Arte que nos Une*, jugamos principalmente con el volumen y la potencia que nuestras voces pueden alcanzar sin lastimarnos las cuerdas vocales. Lo anterior lo hicimos mediante canciones que, al repetirla en distintos niveles de volumen, tanto la intención como el sentimiento al cantarla, se transforma.

- Quinta serie: *Los ritmos internos*

- Conuerdo con Boal (2011) cuando dice que todas y todos tenemos un ritmo interno. Este ritmo va más allá de qué tan rápido caminas, hablas, mueves los brazos al contar una anécdota, etcétera. Sino que más bien, se refiere a que tenemos un ritmo biológico que no vemos, pero está ahí. Nuestros corazones laten con determinado ritmo, nuestra respiración se acelera o disminuye si estamos frente a una situación particular. La idea de esta serie de *juegos-ejercicios* consiste en sentir esos ritmos internos y plasmarlos en imágenes. Es decir, si mi corazón está acelerado, realizo movimientos rápidos con mis brazos y cabeza, si mi respiración es lenta; camino imitando a una tortuga. En fin, la idea es volver consciente y convertir en imagen lo que somos por dentro.

- CATEGORÍA 3: *Activar los distintos sentidos*

- Boal (2011) argumenta que al contar con el sentido de la vista, olvidamos o dejamos en segundo plano el resto de los sentidos. Es por esto que esta categoría de *juegos-*



*ejercicios* implica bloquear el sentido de la vista, con el objetivo de desarrollar el resto. A su vez, lo divide en dos series: la serie del ciego y la serie del espacio.

- En la primera serie (del ciego), los *juegos-ejercicios* se realizan en parejas y siempre uno es el *ciego* y el otro el *lazarillo*, intercambiando los papeles al terminar las secuencias.
  - En la segunda serie (del espacio), los *juegos-ejercicios* se pueden realizar en grupo, parejas o individualmente.
- Aunque durante la implementación de *El Arte que nos Une*, no se realizó ninguno de los *juegos-ejercicios* particulares que establece Augusto Boal de la segunda serie, se llevaron a cabo diversas actividades que tenían el mismo objetivo, tales como; *¿Qué siento, dónde lo siento?*, en el que se colocaban una venda en los ojos, las coordinadoras poníamos música y las y los menores escuchaban en silencio con la posibilidad de moverse al ritmo de la música. Al terminar la canción o pieza, nos compartían qué sintieron, imaginaron o vivieron. A su vez, *¿Qué siento, dónde lo siento?* tuvo diversas variantes. Otros *juegos-ejercicios* que pueden entrar en esta categoría son todos aquellos que implicaban artes plásticas, donde las actividades constaban en expresar las emociones y sentimientos mediante el color y la sensación que conllevaba el uso de los materiales, para poder sentir el color, saborear la música, tocar la alegría, etcétera. Asimismo, las actividades que implicaron la música y el movimiento libre pueden entrar en esta categoría. En una ocasión, José Pablo Torres, violoncelista profesional, nos acompañó en la sesión y además de tocar diversas piezas y contarles historias, permitió que las y los menores tocaran el instrumento.<sup>5</sup>

● CATEGORÍA 4: *Ver todo lo que se mira*

- A esta categoría Boal la divide básicamente en tres secuencias de *juegos-ejercicios* (espejos, esculturas o modelos y secuencia de títeres). El autor habla de que esta categoría es principalmente útil para la preparación y realización del Teatro Imagen<sup>6</sup>. “Los ejercicios desarrollan el diálogo visual entre dos o más personas” (Boal, 2011, p.227), el uso de lenguaje verbal queda prohibido y se deben evitar los gestos simbólicos (sí, no, bostezo, locura, etcétera). También, agrega a esta categoría diversos *juegos-ejercicios* de los cuales, sólo algunos serán descritos a continuación.

---

<sup>5</sup> En el apartado *Menores*, se describen a detalle algunas anécdotas los *juegos-ejercicios*

<sup>6</sup> *Teatro Imagen*: “Los espectadores intervienen, [...] a través de imágenes hechas con los cuerpos de los actores” (Boal, 1980, p. 22)

- Secuencia de espejos:
  - *El espejo simple*: Se forman dos filas, unos frente a otros mirándose fijamente. Una de las filas será en un principio la que inicie los movimientos, mientras los participantes de la otra fila imitan “en espejo” las acciones del compañero o compañera que tienen enfrente.
  - *Sujeto e imagen cambian los papeles*: El director (coordinador) da la instrucción de que se cambien los papeles; ahora los que imitaban en espejo, deben proponer los movimientos. El cambio debe realizarse sin romper la continuidad.
  - *Ambos son sujetos imagen*: Sin utilizar las palabras, simultáneamente cambian de roles cuantas veces deseen.

Así sucesivamente, esta serie tiene diversas variantes.

Para Boal, “en esta fase, queda evidenciado el grado de violencia, de tendencia a estallar, de agresividad de cada componente del grupo; se evidencia también el grado de compatibilidad, de diálogo, de capacidad de trabajo en conjunto”(Boal, 2011, p.236). De igual manera, “es necesario que cada uno se manifieste libremente, para que los resultados del estudio sean verdaderos”(Boal, 2011, p.236).

- Secuencia de modelado: Consiste en que “el actor ve lo que hace el compañero y traduce el gesto que ve, modificando su propio cuerpo. No reproduce con el cuerpo ese gesto, sino que muestra su consecuencia”(Boal, 2011, p.236-237). Aunque existen diversas variantes de esta secuencia, durante la implementación de *El Arte que nos Une*, no recurrimos a ninguna.
- Secuencia de los títeres: Boal describe esta secuencia como la tercera forma de diálogo visual (Boal, 2011). Aquí existe un titiritero (sujeto) y un títere (objeto). Las variantes son *títere con hilos* y *títere con varillas*, las cuales se diferencian por las reacciones a los movimientos en espejo o simultáneo.

Aunado a lo anterior, Boal (2011) agrega una serie que denomina *Juegos de Imagen* la cual aportan herramientas para la conformación del Teatro Imagen y se puede llevar a cabo en espacios formativos.

- *Serie- Juego de imagen*- “la serie de Teatro Imagen, se basa en <<El espejo múltiple de la mirada de los otros>>”(Boal, 2011, p.242-243). El autor dice que la importancia de las imágenes más allá de las palabras, radica en que nunca será lo mismo lo que se dice que lo que se entiende, y aunque la imagen nunca va a sustituir la palabra, la imagen es un lenguaje por sí mismo, que por el simple hecho de estar, transmite algo

(Teatro Imagen). En otros términos, “las palabras son sólo un medio para comunicar intenciones, emociones, recuerdos, ideas, y éstos no son necesariamente los mismos para todos: *lo que se dice no es lo mismo que se oye*” (Boal, 2011, p.241) (las cursivas corresponden al original ). Por lo anterior, esta serie consiste en *juegos-ejercicios* que generan significados individuales mediante imágenes, que a su vez conforman significantes colectivos.

Hasta cierto punto, uno de los objetivos de esta serie es que “las imágenes organizadas reflejan las emociones del observador, sus ideas, recuerdos, imaginaciones, deseos...”(Boal, 2011, p.242).

En este sentido, utilizamos diversos *juegos-ejercicios* de esta serie, adaptándolos a las necesidades de nuestra población en cuanto a edades y contexto. En particular recurrimos al *juego de pelota*, que básicamente consiste en jugar a la pelota, *sin* pelota. Los ajustes que hicimos durante el *El Arte que nos Une* permitieron que en aquellas pelotas imaginarias, las y los menores plasmaran colores, sensaciones e incluso sueños. El juego fue llevado a cabo en varias sesiones con modificaciones.

De igual manera, crear imágenes es el punto de partida para la creación de otras realidades posibles, es decir, mediante la imaginación empezamos a concientizar y tomar acción de los pasos a seguir para la transformación. Es por esto, que en esta serie, incluimos todos aquellos *juegos-ejercicios* que parten de la imaginación, tales como:

- *Contar la propia historia*: El cual consiste en contar una historia ficticia como si fuera propia.
- *Juego de los animales*: Las y los participantes interactúan como animales/humanizados
- *Juego de profesiones*: Juego de roles, o interpretación de diversas profesiones. En este *juego-ejercicio*, en particular con el grupo de los grandes, era muy interesante utilizarlo como estrategia de orientación vocacional, ya que generaba el interés por parte de las y los menores de conocer diversas licenciaturas, planes de estudio, universidades, etcétera.
- *Mímica*: Lo que es mejor conocido como “dígalos con mímica”. Una de las variantes que adaptamos fue un juego el cual nombramos “La ruleta de las emociones”, que consiste en un tablero redondo con cuatro colores y una flecha giratoria al centro. Cada uno de los colores representa una emoción (tristeza, enojo, felicidad, miedo). Realizamos tarjetas correspondientes para cada uno de los colores que contenían imágenes de situaciones determinadas que las y los menores deberían representar con una improvisación y sin hablar mientras el resto del grupo adivinaba la situación. Posteriormente se analizaba

la situación y se proponían soluciones al conflicto. Se llevaba a cabo con cronómetro de 2 minutos por improvisación. Los resultados de este *juego-ejercicio* creado por el equipo implementador, fueron principalmente el desarrollo de la expresión corporal, la capacidad de observar y la estructuración de soluciones posibles para diversos conflictos.

- *La imagen del objeto polisémico- objetos comodines*: Se realizan improvisaciones que no tienen necesariamente una estructura o historia por contar, utilizando objetos simbólicos, o sea objetos a los que cada quien le otorga un significado.

- CATEGORÍA 5: *La memoria de los sentidos*

- Esta categoría se conforma por diversos *juegos-ejercicios* que tienen como objetivo estimular la imaginación y la memoria mediante lo sensorial. De igual manera, se busca traer al momento presente aquellas situaciones de *opresión*, para así poder *ensayarlas* y prepararse para situaciones similares en el futuro. En otras palabras, esta categoría nos ayuda a relacionar memoria, emoción e imaginación y así *ensayar* para lo que viene. Consta de varias series que van desde *juegos-ejercicios* simples que consisten en recordar nuestras acciones del día anterior, recordar algún día doloroso del pasado, hasta recrear, a partir de la memoria y la imaginación alguna situación que nos marcó partiendo que mediante la imaginación podemos revivir situaciones dolorosas, pero de manera distintas ya que “no es el mismo dolor, sino la memoria de ese dolor” (Boal, 2011, p.287).

Durante la implementación de *El arte que nos Une*, no recurrimos a ninguno de los *juegos-ejercicios* particulares propuestos por Augusto Boal en esta categoría, sin embargo realizamos actividades que, sin evocar situaciones dolorosas, tristes o terribles para las y los menores, nos permitieron recrear momentos de *opresión* por medio de improvisaciones e incluso utilizando artes plásticas, y de esta manera proponer soluciones y ensayarlas. El motivo por el cual decidimos no utilizar *juegos-ejercicios* puntuales de la presente categoría, fue principalmente por no tener las herramientas psicológicas de contención necesarias en caso de estimular algún recuerdo en las y los menores, provocándoles un daño.

Pues bien, aunado a las cinco categorías ya mencionadas, Boal (2011) desarrolla *técnicas generales de ensayo y juegos de integración del elenco*, de los cuales durante la implementación recurrimos principalmente a improvisaciones con diversas premisas que constaban del ensayo de soluciones a conflictos ordinarios con una ficción extraordinaria, es decir; una situación común como realizar tareas en la casa siendo animales que hablan, o un conflicto entre varias personas y un extraterrestre es quien

llega a solucionarla, entre otras. La técnica de improvisación radica en plantear premisas diversas con objetivos claros que los “actores” deben cumplir mientras cuentan una historia que tenga estructura en un tiempo determinado. El objetivo no consiste en que se conviertan en actores, sino que a partir de las herramientas que les puede otorgar ésta y las otras disciplinas artísticas, consigan tener una mayor confianza en sí mismos.

Por otro lado, los *Juegos de integración del elenco* “son especialmente indicados cuando se inicia un nuevo grupo de no actores”(Boal, 2011, p.277). Se dividen en dos categorías; los de naturaleza *extrovertida*, los cuales son “juegos de salón (y no ejercicios de laboratorio) que ayudan a las personas a aceptar la posibilidad de intentar *representar* como si estuviesen en el teatro; ayudan a perder la vergüenza”(Boal, 2011, p.277) (las cursivas corresponden al original) y los de naturaleza *introvertida* que consisten en actividades de expresión artística que implican trabajo individual y colectivo que no involucran necesariamente exponer el resultado. Nosotras utilizamos la técnica de collage, dibujo libre, creación de cuentos, canciones de rap, escultura, entre otras.

Para terminar el presente apartado, recordemos que “en los ejercicios anteriores, se estimula sobre todo la ficción; el verdadero objetivo, sin embargo, cuando se unan las técnicas del Teatro del Oprimido, es la extrapolación en la vida real de las soluciones o alternativas encontradas en la imaginación y ensayadas en escena” (Boal, 2011, p.290).

### 3.1.2. Menores

En apartados anteriores hablamos de la población específica con la que se trabajó durante la implementación de *El Arte que nos Une*; dijimos que el proyecto se llevó a cabo con las y los menores que forman parte de la Casa Hogar de Fundación Paidi. Asimismo, dijimos que dicha Fundación “protege y salvaguarda actualmente los derechos de 40 niños, niñas y adolescentes de entre 3 y 17 años de edad” (PAIDI, 2018, s/p.). También, dedicamos un capítulo intentando contextualizar a las y los lectores de la situaciones a las que se enfrentan dichos menores y las razones por las cuales decidimos nombrarlos *menores invisibles*.

Ahora bien, a continuación me propongo compartir algunas de las historias que nos dieron la posibilidad como equipo implementador de acercarnos a la población y sumergirnos en una búsqueda constante que nos permita aportar elementos educativos y artísticos que posibiliten el camino hacia la transformación. Primero que nada, me parece pertinente mencionar que por motivos de protección a las y los menores, así como por el respeto a los vínculos y espacios de confianza construidos, no utilizaremos sus nombres reales, por lo contrario recurriremos únicamente a letras entre comillas para hacer referencia a los mismos. Para continuar, quisiera poder plasmar en los siguientes renglones lo que fueron todas y cada una de las vivencias que compartimos junto a la población, sin embargo, se vuelve complicado cuando durante dieciséis meses y aproximadamente sesenta sesiones vivimos una

infinidad de momentos que sin duda nos permitieron dimensionar la importancia de mirar aquello que pocos miran y comprobar cómo es que *las artes y la educación, pintan utopías*.

Pues bien, comenzaré por compartir un pequeño fragmento de la historia de uno de los menores con los que tuvimos la oportunidad de trabajar<sup>7</sup>, para después narrar anécdotas que surgieron durante la implementación, permitiendo así la transmisión de algunos momentos que nos confirmaron los avances en cuanto al cumplimiento de objetivos de *El Arte que nos Une*. Agrego que la historia de vida descrita a continuación es un fragmento de la entrevista realizada a Mariamar Estrada (2018) y que la identidad de los menores queda completamente protegida.

Bueno, la primera historia que vamos a compartir es la vida de un menor con el cual trabajamos desde el principio de la implementación de *El Arte que nos Une*. Su caso en particular es un claro ejemplo de cómo, a pesar de crecer en un entorno de violencia, marginación y vulnerabilidad, existe la posibilidad de construir un futuro distinto al predestinado por las circunstancias.

Lo llamaremos “P”. “P” nació dentro de la cárcel y vivió los primeros años de su vida ahí, junto a su madre. Más allá de las breves salidas que organizan algunas fundaciones, las cuales realizan un trabajo meritorio, es hasta los cinco años y ocho meses que “P” empieza a salir al “mundo real” (Estrada, 2018) al lado de Mariamar Estrada que decide tomar el caso y darle continuidad. Durante esas salidas, Mariamar puede notar el gran amor que “P” le tiene a su madre. En otras circunstancias, el amor incondicional de un pequeño por su madre sería algo absolutamente normal e incluso lógico. Lo diferente de este caso en particular son los hechos y las acciones realizadas por parte de la madre que incluso nos contextualizan en cuanto a la realidad que se vive en el sistema penitenciario de nuestro país. Insistiendo en dicho contexto, recordemos que algunas mujeres deciden tener hijos estando privadas de su libertad debido a los privilegios que pueden conseguir dentro de la cárcel al tener un menor viviendo con ellas. Ahora bien, no se trata de emitir juicios ni de generalizar en cuanto a la situación de las mujeres reclusas. Lo que intento plasmar es el contexto en el que nacen y viven sus primeros años algunos de las y los menores con las que trabajamos.

Volviendo al caso de “P” y retomando lo ya mencionado en el capítulo 2 del presente análisis de experiencia, Mariamar comenta lo siguiente:

nos damos cuenta que él fue abusado en el reclusorio por una persona, por una mujer adulta y después la madre cobraba por... este pues trabajos sexuales ¿no?... no sé cómo explicártelo... por trabajos sexuales. Y lo utilizaba como, como, como escudo ante la violencia, lo obligaba a traf... a trasladar droga, lo obligaba, y lo golpeaba y lo maltrataba, pero creció al lado de eso una súper relación con la mamá, porque además la mamá siempre tiene en mente que el día que él se vaya, pues ya no tiene la protección ¿no? (Estrada, 2018)

---

<sup>7</sup> Pueden consultar más historias y vivencias en el apartado “Anexos” en la entrevista realizada a Mariamar Estrada (2018).

Aunado a lo anterior, cuando nosotras conocimos al menor, su tema de conversación siempre giraba en torno a su vida al lado de mamá dentro del “reclu”. Recuerdo una sesión en la que insistentemente tiraba de mi pantalón y repetía: “es que cuando estaba en el reclu con mi mami...”, “y es que en el reclu mi mamá me dijo...”, “y es que cuando dormía con mi mamá”... (Diario de campo 2016). Por lo que, en respuesta a su insistencia en cuanto a su vida dentro del reclusorio, le pregunté qué era lo que más le gustaba de estar afuera, a lo que “P” contestó: “poder ver por la ventana de la recámara y ver a la Virgen porque me recuerda al reclu” (Diario de campo, 2016) . Es decir, en ese momento todavía no había elementos suficientes que pudieran generar en él la conciencia de los beneficios en cuanto a la vida fuera de prisión. Al respecto, Estrada comenta:

entonces él encontró que el mundo para él es muy grande ya. Después de vivir tantos años en un espacio tan pequeño que para él era un mundo, el mundo es muy grande y le genera mucha ansiedad. Le genera ansiedad saber si se queda solo qué va a pasar, si, si va a seguir solo muchos años dónde va a vivir, qué va a hacer, le genera muchísima ansiedad. (Estrada, 2018)

Asimismo, esa ansiedad y reto que implica la conformación de un universo distinto al que vivió durante los primeros años de vida, permea en diversos aspectos que van más allá de extrañar a su madre o su hogar que en este caso era la prisión. Esto también influye en la manera que tiene de relacionarse con el entorno, con él mismo y por consiguiente, su desempeño escolar se ve afectado. Es decir, sus *habilidades sociales y cognitivas* se ven impactadas negativamente por su entorno.

Insistiendo en esto, Mariamar nos cuenta que;

Cuando lo inscribo a la escuela, pues cuatro escuelas diferentes y va para afuera, unas crisis de ansiedad, se golpeaba... lo que no hizo al principio, las primeras saliditas que estuvo expectante, todo el tiempo viendo qué pasaba en el mundo, posterior a eso pues se da cuenta, toma conciencia de que ya no está con su mamá. Y vivir de cucharita con su mamá cinco años y medio y de repente sal sin tu mamá a un mundo diferente con gente desconocida, pus para un niño genera conflicto. (Estrada, 2018)

Entonces, ¿cómo le explicas a un menor de tan sólo cinco años y medio que la vida que conoce hasta el momento, no es lo único que existe? ¿cómo le dices que su madre ha cometido algún delito y eso es lo que la tiene privada de su libertad? ¿Cómo le explicas la cantidad de abusos a los que ha estado expuesto y que hay posibilidad de vivir distinto?... ¿De qué manera le dices que su madre es capaz de firmar un documento donde no le importa el daño que le pueda hacer porque “necesita verlo”? Mariamar nos cuenta que al observar la trascendencia de las palabras y acciones de la madre durante las visitas al reclusorio posteriores a la salida del menor, le solicitan a la madre que “P” asista con menos frecuencia debido al daño que le hace, a lo que ella se negó rotundamente.

Entonces la señora dijo que era un derecho, que no lo podían hacer y que ella firmaba cualquier documento que aunque le hiciera daño psicológico al hijo, y tengo el documento y es increíble que lo haya firmado, donde no le importaba el daño que le hubiera hecho, que el daño que le cause o lo que le pasara el chavo, que ella se hace responsable y que lo lleváramos, que porque ella no estaba en posibilidades de dejarlo de ver, ¡jella!.... y que no importaba

lo que le pasara el chavo en estas semanas, ella tenía que ver a su hijo, porque ella no podía vivir sin verlo. Cuando, cuando lo tuvo jamás tuvo un trato pus de calidad con el niño o de amor ¿no? (Estrada, 2018)

Quizá no haya respuesta para estas interrogantes, pero a partir de nuestra experiencia, puedo afirmar que en ese momento, nuestro trabajo constaba en compartirles elementos que por lo menos durante la hora que duraba la sesión, le pudieran brindar un momento de felicidad y de goce en esta nueva realidad a la que se enfrentaba. Aunado a esto, mostrarnos vulnerables a su dolor fue un elemento clave con “P”. Poder compartirle el dolor que nos causaba verlo triste al regreso de una visita al reclusorio, o una llamada de la madre, generó que él mismo se acercara con nosotras y lograra verbalizar sus sentimientos para posteriormente expresarlos mediante el arte o viceversa, y así crear una reflexión y posible solución a su sentir. Es decir, establecer relaciones horizontales de diálogo permitió que el menor tuviera la confianza de expresar lo que sentía y lo que vivía en este proceso.

Para ejemplificar lo anterior, cito un fragmento de la entrevista con Estrada y Contreras;

Con él fue como de los casos donde vimos el trabajo, obvio en conjunto con ustedes, el cambio, el proceso pero... a mi me quedó muy marcada una sesión donde él venía de visita del reclusorio. Y siempre él era muy participativo y “yo juego” y “yo hago” y ¡sí, mira, mira, mira lo que hice! y conforme fue pasando el tiempo la violencia fue bajando muchísimo. Al principio no había una sesión dónde no se agarrara a golpes con alguien y... en esa sesión en particular, me acuerdo que él se sentó en las escaleras de “casita”<sup>8</sup>, y yo me acerqué a platicar con él y le dije que si me quería platicar algo, que si quería dibujar y entonces me dice “no pues es que vengo de vis... del reclu” y le digo “ah bueno y ¿qué pasó?”, “no pues es que mi mamá me dijo que soy malo y que no sé qué y que no sé cuanto”... Bueno, ok “y tú crees que eres malo” “pues... sí”... y le digo “bueno, yo no creo que seas malo”. Y fue todo un proceso donde acabó haciendo un dibujo, bailando, acabó todo muy bien ¿no? En otra sesión que regresaba de visita del reclusorio, llega y les estábamos dando regalos de navidad. Y él empezó que no se merecía... Entonces todo el resto de los niños estaban formados y “yo quiero este, yo quiero este”... y le decía “a ver, ¿cuál quieres tú?” “es que yo no quiero porque yo no me lo merezco” y en la sesión de cierre [doce meses después], les entregué un, una huellita donde ponía sus nombres y atrás ponía las huellas que ellos habían dejado en nosotras ¿no? y... fue la primera vez que cuando se la di, se volteó, me preguntó si me podía dar un abrazo y después me dijo “hoy sí creo que me merezco mi regalo”. (Contreras, 2018)

Con lo anterior, busco plasmar el avance paulatino que fuimos viendo en “P” durante la implementación de “*El Arte que nos Une*”, donde en un principio, la ansiedad y la violencia era tal que no era posible llevar a cabo una sesión sin golpes, insultos o ni siquiera lograr el cumplimiento de los objetivos particulares para el día. Sin embargo, conforme fueron pasando las sesiones, logramos establecer un diálogo con él y el resto de menores que nos permitió observar y vivir los resultados del proyecto.

---

<sup>8</sup> Espacio donde se llevaban a cabo algunas sesiones.



Hoy, después de un año, casi dos años, año y medio de trabajar con este chavo, pues ya está estable en una escuela, ya llevamos ocho meses en esa escuela, con una, la verdad con unas calificaciones muy de llamar la atención, muy buenas notas. El comportamiento, todavía no lo regula al cien por ciento, todavía tenemos episodios de... pero ya no estos de que toda una noche esté dando vueltas en el patio, golpeándose, pegándole a la pared... ya no, o sea esa parte ya se fue. (Estrada, 2018)

Evidentemente no podríamos adjudicar todos los avances de “P” a la implementación de *El Arte que nos Une*, las terapias y el trabajo constante de las encargadas de la Fundación, la escuela y otros voluntarios son elementos esenciales para su crecimiento e integración a la vida fuera de la cárcel. Sin embargo, podemos afirmar que la posibilidad de conocer un lado sensible, creativo e incluso comunicativo, lo descubrió y lo desarrolló durante la implementación de nuestro proyecto. Estrada dice al respecto:

Entonces lo que queremos es crearle redes de apoyo porque además es un chavo con una capacidad intelectual bárbara, es un chavo que tiene fuerza física, es un chavito que no le tiene miedo a nada, se avienta desde un tobogán de quién sabe cuántos metros, ya lo escogieron para las carreras, ya lo escogieron para hacer el chavo que representa a la Fundación en karate y quiere entrarle a la música, es rudo, pero ha encontrado en él, se ha descubierto que él también tiene un lado muy sensible, muy, muy artístico, muy, muy de humano, entonces eso ha sido muy difícil para él. (Estrada, 2018)

Durante las sesiones de *El Arte que nos Une*, vimos cómo fue reconociendo, paulatinamente este lado sensible y artístico que dio como resultado una transformación evidente en cuanto a la manera de relacionarse con él mismo y con el entorno. “Freire y el Che comparten con Marx la idea de que nuestro potencial humano está directamente vinculado con las relaciones humanas en circunstancias que ocurren naturalmente -esto es, en las experiencias vividas” (McLaren, 2011, p. 250) y si partimos de lo que estos tres autores dicen, estaríamos destinando a un futuro sin salida a “P” y a un sin fin de menores que enfrentan experiencias de vida similares. Sin embargo, mediante la creación de proyectos tales como *El Arte que nos Une*, permitimos a este tipo de población crear vivencias que les otorga un espacio para establecer relaciones de una manera distinta a la ya conocida y a partir de esto, crear nuevas vivencias. Además, si hablamos en particular del teatro, podríamos decir que les permitimos inventar estas nuevas situaciones, imaginar un futuro distinto y además ensayarlo para poder llevarlo a la acción.

Ahora bien, en efecto es complicado seleccionar sólo algunas de las experiencias vividas en Fundación Paidi, por lo cual opté por iniciar con la historia de “P” y relacionarla con los objetivos del proyecto los cuales buscan el desarrollo de *habilidades sociales y cognitivas*. Por lo que, en líneas anteriores, narramos el mejoramiento respecto a su vida escolar de “P” en palabras de Mariamar Estrada. También recordemos que estamos partiendo de las seis *habilidades sociales* delimitadas por Elia Roca (2013) las cuales son: 1) la capacidad de hacer o rechazar peticiones; 2) comunicación verbal

o no verbal; 3) liderazgo; 4) canalización del cambio; 5) resolución de conflictos; y por último 6) colaboración y trabajo en equipo. Además, recapitulemos que dichas habilidades “inciden en [el] autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el desempeño académico. [...] Son importantes respecto a las relaciones con los pares [y] permiten que el niño y el adolescente asimile los papeles y normas sociales” (Lacunza y Contini, 2017, p.165) . Es decir, las *habilidades cognitivas* se ven beneficiadas por las *habilidades sociales*. Por lo anterior, se puede afirmar que a partir de lo ya descrito en la historia de “P”, los objetivos fueron alcanzados.

Aunado a lo anterior, a continuación se expone otra vivencia que puede ponernos en perspectiva de lo vivido durante la implementación. Ésta es la historia de “X”.

En realidad no sabemos cuál es su pasado ni la razón por la que “X” llegó a Fundación Paidi, pero lo que sí podemos compartir es la transformación que pudimos observar durante los meses de trabajo. “X” se incorporó al proyecto en el segundo periodo, cuando ya existían acuerdos preestablecidos, dinámicas claras y diálogo entre menores e implementadoras. Aún así, seguíamos con ajustes constantes y modificaciones que se adaptaran a los intereses de la población.

Desde un principio, “X” fue un niño muy callado. Participaba en los *juegos-ejercicios*, siempre y cuando éstos no implicaran hablar o pasar al frente del grupo. Pasaron las sesiones y nunca estuvo involucrado en alguna pelea o mal entendido. En una ocasión, al inicio de la sesión estaba llorando, pero al acercarnos a él y preguntarle si quería compartirnos lo que le pasaba, su respuesta fue salirse del espacio de trabajo y regresar a los pocos minutos para incorporarse a la sesión como si nada hubiera pasado.

Así transcurrieron los meses y seguíamos sin conocer su voz. Siempre con una sonrisa dibujada en el rostro y la mejor disposición. Bailaba, dibujaba, escribía, reía, entregaba el material y ayudaba a recoger, pero nunca hablaba. Hasta que un día...

Estábamos a la mitad de sesión con el grupo de los pequeños (de 2 a 10 años). Habíamos hecho un *juego-ejercicio* que corresponde a la Categoría 3 de Boal (2011) *Activar los distintos sentidos*. El ejercicio consta de escuchar una pieza musical con los ojos cerrados y a partir de las sensaciones que nos provoca, imaginar una historia y permitir que nuestro cuerpo reaccione a los estímulos auditivos. Pues bien, al concluir la pieza musical que correspondía al soundtrack de la película de Amélie (2001) del compositor Yann Tiersen, preguntamos a las y los menores cuáles habían sido sus sensaciones y si nos querían compartir las historias. Como era de esperarse, empezaron a levantar las manos y contarnos sus maravillosas historias llenas de imaginación y mundos mágicos, otros mundos posibles. Pero lo que no esperábamos era que “X”, levantara la mano con toda la calma y su sonrisa característica para pedir la palabra y contarnos su historia. Por un momento hubo silencio... y entonces, conocimos su voz. En ese instante entendimos la razón por la que no había hablado antes. “X” tiene un problema de lenguaje y entender lo que dice es complicado.

Después de unos segundo, todo el grupo empezó a reírse, imitarlo y señalarlo. “X” se levantó de inmediato y se fue corriendo a la sala de la casa. Yo fui tras él mientras mis compañeras se quedaron

con el resto del grupo. Cuando lo encontré, “X” lloraba inconsolablemente. En ese momento, le dije que me había encantado oír su voz y que me haría muy feliz poder terminar de escuchar su historia. Entre lágrimas, “X” dijo que ya no iba a volver a hablar porque todos se burlaban de él y que prefería quedarse callado, que su historia no valía nada. Decidí contarle un cuento, el cual me inventé en ese momento de los músicos que se dedican a hacer soundtracks porque piensan que lo que hacen no vale la pena para ser escuchado sin imagen, sin darse cuenta de todo lo que sus creaciones pueden provocar en sus escuchas y que una película sin música, nunca sería lo mismo. Le dije que el compositor al que habíamos escuchado, ahora llena salas de concierto y foros enteros porque alguien, no sabemos quién, decidió escuchar su música sin imagen y se permitió imaginar a partir de lo que escuchaba. Poco a poco, la carita de “X” dibujó una sonrisa. Entusiasmado me contó la historia que imaginó, la cual tenía una estructura invaluable, con muchísimas imágenes y sensaciones. Me contó que le gustaría ser escritor y quizá ponerle música a sus historias para que no le diera pena. Después de unos minutos, lo invité a reincorporarse al grupo y aceptó.

Al regresar al espacio de trabajo, el resto de sus compañeros y compañeras empezaron a pedir disculpas voluntariamente. Decían; “perdóname “X”, no era mi intención hacerte sentir mal”, “tu voz es bonita, ya no te vamos a molestar”, “vas a ver que sí te entendemos y todo”(Diario de campo 2018).

Aunque quizá en un entorno distinto, esto sería lo normal; es decir, un estudiante/participante lastima u ofende a otro y en consecuencia, le pide disculpas, para nosotras y para el contexto donde se llevó a cabo *El Arte que nos une*, al principio de la implementación era algo imposible de imaginar. Si se daba una situación similar, el grupo se dividía y empezaban las batallas campales, donde había insultos e incluso golpes.

Esta vivencia relatada es una de las muchas que nos permitió valorar y ponernos en perspectiva de lo mucho que habíamos logrado dentro del espacio de trabajo. Las *habilidades sociales* preestablecidas como parámetro respecto al cumplimiento de objetivos era algo que ahora, podíamos ver claramente.

Al concluir la implementación, en la sesión de cierre hicimos una actividad, donde las implementadoras entregamos a las y los menores un pedazo de papel en forma de huellita de perro que tenían escritas las *huellas* que habían dejado cada uno de ellos en nosotras. Cuando le entregué la suya a “X”, me dijo: “¿Sabes qué es lo que más me gusta y con lo que me quedo? que aunque no hablo bien, ustedes siempre me entienden”(Diario de campo, 2018). En ese momento no pude más que abrazarlo y saber que ahora podíamos tener un diálogo más allá de las palabras y que todas aquellas sesiones en las que salimos creyendo que ya no podíamos más, todas las noches de desvelo intentando adaptarnos a los cambios en la estructura de la Fundación, los momentos donde los veíamos pelear y no había forma de detenerlos, sus historias compartidas que nos desgarraron el alma y nos abrieron un nuevo panorama, habían valido la pena. Ahora sí habíamos construido una realidad, que aunque durara unas pocas horas a la semana, valía la pena y tenía la posibilidad de ir más allá de esos instantes.

### 3.1.3. Nosotras: el equipo implementador.

En principio, es indispensable mencionar que *El Arte que nos Une* es un proyecto colectivo. No podemos adjudicar sus resultados a una sola persona o a un solo factor. Y así como los resultados se pueden observar mediante un cúmulo de elementos, también el camino para llegar a ello fue construido por muchas personas. En el comienzo, Melissa Kent me hizo la invitación personalmente; yo decidí invitar a cuatro compañeros para la implementación de talleres de Educación Artística y la población con la que trabajábamos era de tan sólo cuatro menores. Es decir, éramos cinco implementadores y cuatro menores. Las sesiones eran casi imposibles y no encontrábamos la forma de comunicarnos con ellos o de llevar a cabo los objetivos, prácticamente no había estructura. Posteriormente, la población de Fundación Paidi creció exponencialmente de cuatro menores a treinta y dos y los implementadores éramos cuatro, el proyecto ya se empezaba a constituir como *El Arte que nos Une*. A partir de mediados del segundo periodo, quedamos como responsables del proyecto Fátima Ibáñez, quien estuvo desde el principio, Laura Ramírez, que se incorporó a principios del segundo periodo y yo, Lucía Contreras.

Puedo afirmar, con toda seguridad que fue un camino en el cual “*Preguntando caminamos*”- (consigna zapatista, en McLaren, 2011. p.95) que cada una de las personas que formaron parte del proyecto dejaron una huella importante. Sin embargo, considero que el equipo que logramos construir, Laura, Fátima y yo, se constituyó de los elementos necesarios para que, tanto el camino recorrido, así como los resultados, fueran lo que son. Fátima comenta al respecto:

con el último me sentí más cómoda porque realmente hubo una participación por parte de las tres y realmente había responsabilidad de nuestra parte y un compromiso real, a comparación de los primeros chicos que se integraron. Me sentí mucho más cómoda, porque con el paso del tiempo aprendimos a acoplarnos, aprendimos a cómo... okay, que él está entrando en crisis entonces Lu se va a hablar con él y nosotros en lo que nosotras ponemos orden y hacemos otra actividad y bla bla bla... (Ibáñez, 2018)

Es decir, con la última configuración del equipo logramos un vínculo que se forjó a partir del trabajo y el compromiso por parte de las tres. Llegó un momento en el cual ya no eran necesarias las palabras para saber que era pertinente cambiar de estrategia durante la sesión, o para coordinar las soluciones ante diversos inconvenientes, porque con una simple mirada, había diálogo. Ahora bien, también creo que este vínculo y compenetración se gestó a partir de una reflexión constante. “La verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la ‘praxis’ constitutiva del mundo humano; reflexión que también es ‘praxis’” (Fiori en Freire, 2005. p.19). Y en este sentido, las tres integrantes mantuvimos una comunicación permanente que constaba de reuniones tres o cuatro veces a la semana, en horarios de clase y fuera del ámbito académico, donde llevábamos a la reflexión las situaciones que se daban en Paidi.

Pero bien, ¿quienes son estas mujeres y cómo llegaron a formar parte del equipo de *El Arte que nos Une*? Las tres somos egresadas de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y

Letras en la UNAM, generación 2015. También, contamos con experiencia en el ámbito de las artes. Fátima Ibañez es bailarina y Laura Ramírez tiene formación en el ámbito teatral al igual que yo (Lucía Contreras) que además de mi formación como actriz, llevo más de la mitad de mi vida dedicándome al teatro y sus variantes (cine y TV).

Respecto a su incorporación, Ibañez, quien estuvo desde un principio, menciona lo siguiente:

tú me hiciste la invitación cuando estuvimos con Marlene, me pareció muy interesante porque íbamos a trabajar con arte, porque íbamos a trabajar con población vulnerable y me llamó mucho la atención y también me propusiste meter el baile, entonces pues a mi me gusta mucho bailar. (Ibañez, 2018)

Por otro lado, Ramírez comenta:

en principio para mí *El arte que nos une* fue sólo un proyecto para la escuela, para la clase de planeación. Ehmm...Me interesaba muchísimo creo que en el momento en el que nos empezamos a... pues a profundizar en la, en las investigaciones, cuando empezamos a ver como las tesis, como todo el trabajo que se había hecho detrás de esta población justo... fue como el punto crucial en el que dije “tengo que, tengo que hacer algo”. (Ramírez, 2018)

Por otro lado, la planeación de las sesiones las llevábamos a cabo una vez al mes y las reflexiones y modificaciones se realizaban antes, durante y después de las sesiones. Asimismo, es importante mencionar que uno de los factores que logró la compenetración del equipo fue que, al salir de la Fundación en cada término de sesión, nos permitíamos compartir entre nosotras las sensaciones y emociones generadas durante el día. Compartíamos constantemente lo que las historias de las y los menores nos provocaban, así como las peleas o avances que veíamos. Es decir, construimos un equipo sólido y comprometido que se forjó a partir del diálogo y un camino con los mismos objetivos.

Por último, comparto una tabla con los participantes en los distintos periodos de implementación.

Tabla 2. Integrantes por periodo de implementación.

<b>Periodo</b>	<b>Integrantes</b>
<b>Primer Periodo</b>	Fátima Ibañez, Lucía Contreras, Melissa Kent, Carlos David Alvarado, Karina Chávez
<b>Segundo Periodo</b>	Fátima Ibañez, Lucía Contreras, Laura Ramírez, Kevin Galeana
<b>Tercer Periodo</b>	Fátima Ibañez, Lucía Contreras, Laura Ramírez

### **3.2. Implementación de *El Arte que nos Une***

El presente apartado resume lo que fueron los tres periodos de implementación de *El Arte que nos Une*. Como ya mencionamos, el proyecto tuvo una duración de dieciséis meses y un aproximado de sesenta sesiones. Los periodos a continuación descritos están divididos por temporalidades en cuanto a modificaciones en el equipo implementador y las pausas que se realizaron por fases vacacionales o situaciones tales como el terremoto vivido en la Ciudad de México en septiembre de 2017.

La cantidad de sesiones en cada un de los periodos no es la misma, sin embargo los objetivos y conformación del equipo son las claves para la división de las distintas etapas del proyecto.

#### **3.2.1. Primer periodo**

Pues bien, este periodo comienza en diciembre de 2016 con la impartición de talleres de Educación Artística en Fundación Paidi. Las sesiones consistían principalmente en actividades relacionadas con la música, la danza y el teatro. En un principio la población era de cuatro menores y las edades iban de tres a quince años, por lo que encontrar puntos de interés en común entre la población, resultaba complicado. A principios de febrero de 2017, la población creció exponencialmente de cuatro a treinta y dos menores.

El equipo implementador estaba constituido por Melissa Kent, quien se encargaba de las sesiones de danza en compañía de Fátima Ibañez, Carlos David Alvarado, encargado de las sesiones relacionadas con la música, Karina Chávez que contaba con experiencia en el trabajo con menores y yo, Lucía Contreras que coordinaba las sesiones de teatro.

Nuestro objetivo era “implementar talleres de Educación Artística en Fundación Paidi para el desarrollo de habilidades afectivas y sociales de los menores que forman parte de la misma”. A su vez, la implementación de dichos talleres serían una intervención requerida para la asignatura de *Educación No Formal* impartida por la Maestra Marlene Romo, así como una colaboración voluntaria para la recién creada Fundación.

Las sesiones se llevaban a cabo con todos y todas las menores al mismo tiempo y tenían duración de una hora. Para ese momento, aún no establecíamos un día fijo de la semana y la falta de comunicación con los orientadores encargados de las y los menores provocaba que en ocasiones, al llegar a la Fundación, la población estaba en otras actividades o fuera de las instalaciones.

Respecto a éste primer periodo, Fátima Ibañez comenta:

Pues el primer periodo la neta estábamos bien verdes. O sea, no entendíamos la magnitud a la que nos estamos enfrentando realmente. O sea, nosotros llevábamos una planeación que ni al caso, muy por allá, muy volada,[...] tuvimos que hacer mil y ocho mil cambios para poder realmente adecuar las actividades a lo que realmente estaba pasando, tener que entrevistar a

Mariammar para que nos contextualizara porque realmente no, no sabíamos lo que estábamos haciendo. (Ibañez, 2018)

Y así fue como a principios de febrero de 2017 entrevistamos a Mariamar Estrada por primera vez y empezamos a dimensionar y contextualizar la realidad a la que se enfrentaba nuestra población. Antes de realizar dicha entrevista, nuestro acercamiento había sido por medio de pláticas con la psicóloga de la Fundación que estaba en ese entonces, así como investigación en medios impresos y digitales, pero encontrar información en cuanto a la situación real a la que se enfrenta la población (menores institucionalizados) resulta complicado. A pesar de lo anterior, conforme fueron transcurriendo las sesiones, conseguimos empezar a ejecutar las actividades destinadas para el día y logramos que los golpes y confrontaciones entre menores sucedieran más espaciadamente, sin embargo todavía eran recurrentes. En varias ocasiones al terminar la sesión, era inevitable sentir que estábamos fracasando, que no había forma de que aquello funcionara.

Al término de esta primera etapa, en marzo de 2017, el equipo implementador sufrió el primer cambio. Quedamos al frente del proyecto Fátima Ibañez y yo. Asimismo, se unieron Laura Ramírez y Kevin Galeana, quien también es egresado de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, además de tener experiencia en el ámbito de la narración oral.

### **3.2.2. Segundo periodo**

A pesar de las dificultades a las que nos habíamos enfrentado en el *primer periodo*, el vínculo con los menores y la esperanza de poder brindarles herramientas útiles para el futuro, me llevó a querer llevar el proyecto un poco más allá, y así fue como propuse a un grupo de compañeros hacer un trabajo que tuviera como población objetivo a *menores invisibles*, el cual ya fue esbozado en el apartado 3.1.1. (*¿Qué es y cómo surge El Arte que nos Une?*) del presente capítulo

Y así fue como comencé a adentrarme en una investigación más minuciosa y empecé a interesarme con mayor ímpetu en dicha población y lo que el arte podría brindarles. Por esto, con la nueva conformación del equipo implementador, durante las vacaciones planeamos las actividades y nuevos objetivos que trabajaríamos con las y los menores, entre los cuales estaba el montaje de una obra de teatro que sería escrita a partir de sus intereses y actuada por ellos.

Al retomar las sesiones seguíamos trabajando sin hacer separación en grupos etarios, es decir, había menores desde un año y ocho meses, hasta diecisiete años. Sin duda, la diferencia en edades y por ende en los intereses de la población, eran factores que propiciaban que las sesiones fueran desestructuradas y hasta cierto punto caóticas. Aunado a lo anterior, hubieron otros elementos que dificultaron llevar a cabo el montaje de la obra, y también modificaron las dinámicas y lo ya establecido en el primer periodo, tales como; la ausencia de algunos menores en momentos fundamentales para el montaje, la falta de comunicación con los orientadores, la “lucha” de roles entre

pequeños y grandes, entre otros. A partir de esto, nos dimos cuenta de que había un cierto retroceso, pues se notaban más dispersos, nuevamente había confrontaciones entre ellos y no querían trabajar en equipo.

Ante esta problemática decidimos reunirnos como equipo para platicar sobre las causas que pudieron haber ocasionado esta situación, llegamos a la conclusión de que el cambio de orientadores, modificaciones en el equipo implementador, así como el egreso y el ingreso de nuevos menores a la Fundación hicieron que nuestros avances se vieran alterados, por lo que, buscaríamos una nueva estrategia.

A partir de estas reuniones diagnosticamos que nos hacía falta comunicación y distribuir bien los roles que jugaría cada integrante del equipo implementador a lo largo de cada sesión. Estos replanteamientos nos permitieron planear las actividades y el trabajo en dos grupos, los cuales se dividieron por edades: uno ocho meses, a diez años (los pequeños) y de once a diecisiete años (los grandes). Con cada grupo las sesiones durarían una hora dando un total de dos horas al día una vez a la semana.

A pesar de que desde un principio trabajamos con acuerdos, fue en este periodo cuando planteamos la premisa “*todo lo que hago afecta al otro para bien o para mal*” y a partir de ésta surgían el resto de los acuerdos. Además, les dimos a ellos la decisión de entrar o no a la sesión, pues no queríamos que se vieran obligados a trabajar. Buscamos que la participación de cada uno de los integrantes fuera a partir de la motivación y el interés propio. En otras palabras, a partir de este periodo empezamos a constituir el proyecto recurriendo a conceptos de Paulo Freire y empezamos a incluir como tal el ejercicio de las técnicas del *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal, permitiendo así que se unificaran los lenguajes diversos de la *Educación Artística* en uno solo, o sea el lenguaje del teatro.

Para la nueva planeación decidimos trabajar partiendo de la autonomía de las y los menores y dando énfasis al diálogo y la confianza. Fátima Ibañez, durante el grupo de enfoque realizado para la sistematización de la experiencia, dice respecto a los acuerdos y el segundo periodo:

fue hasta la segunda que sí ya fue donde fue el cambio... que ya no...porque al principio sólo los habíamos puesto en un papel [los acuerdos] y ya, o sea como que olvidamos por allá. Pero justo cuando firmaron fue como “ah sí, yo, yo firmé. Yo estoy de acuerdo con eso, yo, yo soy responsable de lo que estoy haciendo porque yo lo firmé, yo lo leí yo lo propuse yo bla bla bla” (Ibañez,2018)

En este sentido, desde los más pequeños hasta los más grandes tuvieron la oportunidad de experimentar la autonomía y a libertad que implicaba el compromiso de haber firmado los acuerdos. Con el grupo de los pequeños trabajamos a través de *juegos-ejercicios* enfocados en dibujo libre, movimiento e improvisaciones y con el grupo de los grandes por medio de diversos *juegos-ejercicios* más enfocados a dinámicas teatrales y la creación de personajes; en ambos grupos se trabajó con música que iba desde canciones elegidas por nosotras hasta canciones que fueran del agrado de los menores. Las actividades que realizamos con ambos grupos nos permitió acercarnos y conocer más a fondo quienes son.



Esta forma de trabajo, es decir, separar la población en dos grupos, se mantuvo hasta el final de la implementación, ya que, en primer lugar era lo más conveniente debido a que nos permitía escoger actividades acorde a los intereses de los menores según sus edades. En segundo lugar, fue importante diagnosticar que el pensar en objetivos que persiguieran resultados grupales concretos (como el montaje de una obra de teatro) no eran posibles, debido al flujo de la población, sin embargo, al establecer objetivos generales encaminados a procesos individuales que buscan el trabajo para el colectivo, teníamos mayores resultados. Y por último, recalco que a pesar de tener líneas de trabajo establecidas, la planeación de las sesiones se realizaría por mes, a partir de los diagnósticos realizados y se modificaban conforme a las necesidades e intereses de la población.

Para finalizar este apartado, cito a Laura Ramírez y parte de su reflexión sobre esta etapa del proyecto:

¿Cómo evaluaría el segundo periodo o qué es importante del segundo del periodo?[...] que se necesita un diálogo verdadero entre los aplicadores, entre quienes los que están frente a pues al grupo de chicos para poder lograr algo ¿no? que entre otras cosas se necesita que el equipo tenga confianza. O sea, que exista una conexión verdadera entre las personas que están en el equipo porque no me imagino tú y yo peleando y tratando de llevar una sesión en Paidi... (Ramírez, 2018)

### **3.2.3. Tercer periodo**

Una vez establecida la importancia de dividir a la población en dos grupos, también fue más sencillo determinar cuáles eran los intereses de las y los menores y esto permitió que lográramos establecer dinámicas de trabajo mucho más eficientes, en las que además ya se podían ver avances en cuanto al respeto y el reconocimiento del otro. El tercer periodo fue el que permitió concretar la metodología y la praxis de lo trabajado en los periodos anteriores. Laura Ramírez dice al respecto:

en el tercer periodo cuajó, y ya no era como tan brutal el hecho de que se integraran nuevos chicos, o sea los chicos que ya estaban los jalaban y les decían “no, aquí no se pega, no aquí no se hace esto, no es que”... estos chicos nuevos comenzaron a aprender ¿no? Y también empezaron a pues a tener todo este, esta revolución dentro de ellos que genera que, generábamos ¿no? con el proyecto... Y pues del tercer periodo eso [...] fue el periodo en el que se cuajo todo lo que hicimos ¿no? como que ya el tercer periodo fue entrar con una dinámica casi, casi ya establecida ¿no? con la que podíamos jugar pues como quisiéramos ¿no? (Ramírez, 2018)

Con la cita anterior, intento exponer que ya en este último periodo de la implementación, existía una estructura y compenetración en las dinámicas que a pesar de los diversos factores que se pudieran presentar en las sesiones, habíamos logrado construir herramientas que nos permitían solucionar cualquier inconveniente.

En este sentido, vale la pena desglosar más ampliamente la forma en la que se llevaban a cabo las sesiones. Pues bien, a partir de algunos *juegos-ejercicios* propuestos para la técnica del Teatro del Oprimido de Augusto Boal, que se enfocan en la liberación y la toma de conciencia mediante la expresividad, la imaginación y la creatividad a partir del teatro, y tomando como punto de partida el lenguaje teatral, así como la implementación de diversas técnicas de Educación Artística, las cuales incluyen actividades de artes plásticas que involucran el uso del color, el trazo, las formas, texturas y el volumen, se plantearon las sesiones, para que de este modo se atiende de forma integral los dominios de lo cognitivo, lo psicomotriz y lo afectivo. En otras palabras, a partir de los diagnósticos generados en los periodos anteriores desarrollamos una metodología que nos permitió una estructura que estuviera encaminada al cumplimiento de nuestro objetivo general, es decir; “el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas en menores invisibles a partir del teatro”.

Como ya se mencionó anteriormente, las actividades se realizan en dos grupos divididas por edades. El primer grupo estaba conformado por menores de un año<sup>9</sup> hasta diez años, mientras que el segundo grupo se integra por menores de once años, hasta diecisiete años.

Con el primer grupo las sesiones comenzaban con actividades físicas con la finalidad de situar a los menores en el espacio y captar con mayor facilidad su atención. Posteriormente se realizaba una explicación detallada de las actividades o *juegos-ejercicios* que se llevarían a cabo en el día, prosiguiendo a dividir el grupo en pequeños equipos si era necesario, repartir los materiales que se utilizarían y de este modo comenzar. Durante el desarrollo de las sesiones se buscaba una interacción con los menores en la que se fomenta el diálogo y la creatividad. Por otro lado, parte de los objetivos durante las sesiones era que las relaciones establecida entre las y los menores fuera de respeto, fomentando principalmente la toma de acuerdos a partir del reconocimiento del otro mediante la praxis. Finalmente, la sesión se cerraba haciendo uso de técnicas de respiración, reflexión o cantos que ayudan a las y los menores a expresar lo sucedido durante el día, así como a la relajación de éstos y la reflexión de lo sucedido.

Con el segundo grupo realizábamos *juegos-ejercicios* más complejos, los cuales implicaban toma de decisiones, estructura en la interpretación, así como secuencia y seguimiento de una sesión a otra. Al igual que con el grupo de los pequeños, con éste se hacía énfasis en cuanto a las relaciones que se establecían en el espacio de trabajo, fomentando así el respeto y el reconocimiento del otro.

Por otro lado, con este grupo la sesiones se abrían con la descripción directa de las actividades y *juegos-ejercicios* a realizar, explicando éstas de manera minuciosa y abriendo la posibilidad de que las y los menores opinaran y propusieran cambios en función de sus intereses. Durante el desarrollo de las actividades las y los menores tenían plena libertad de creación y dirección de sus acciones, no obstante haciendo énfasis en la línea que dirigía la planeación acordada para el día. Finalmente, los

---

<sup>9</sup> A pesar de que actualmente la población de Fundación Paidi fluctúa entre los tres años de edad a los diecisiete, durante la implementación trabajamos con menores de menos de tres años.

menores se reunían junto a las coordinadoras para expresar lo que pensaban y sentían así como para hacer una reflexión de lo sucedido.

Por último, con ambos grupos, existió un espacio de diálogo fundamentado en la confianza. En dicho espacio los menores podían expresar sus inquietudes y deseos. De igual forma, se abría un espacio para dialogar algunos temas que en ocasiones resultan complejos o poco abordados por los orientadores de la Institución de una manera accesible y acorde con las edades de las y los menores.

Para finalizar el apartado, comparto una tabla con las fechas que dividen y determinan los periodos de la implementación de *El Arte que nos Une*.

Tabla 3. Periodos por fecha.

<b>Periodo</b>	<b>Fecha</b>
<b>Primer Periodo</b>	Diciembre de 2016 a Marzo de 2017 (4 meses)
<b>Segundo Periodo</b>	Abril de 2017 a Septiembre de 2017 (6 meses)
<b>Tercer Periodo</b>	Enero de 2018 a Junio de 2018 (6 meses)

### **3.3. Desafíos y aciertos: El camino hacia la transformación.**

En los siguientes apartados se expone los desafíos a los que nos enfrentamos durante la implementación de “*El Arte que os Une*”, así como los aciertos y resultados obtenidos.

#### **3.3.1. Desafíos a los que nos enfrentamos**

Primero que nada, es indispensable mencionar que como equipo implementador siempre contamos con el apoyo por parte de Mariamar Estrada y Natalia Duarte (encargadas y responsables de Fundación Paidi). Aunado a esto, los desafíos y obstáculos surgidos durante la implementación que se relacionan con el personal de la Institución fueron abordados y expuestos con respeto y sin ningún juicio hacia las decisiones o formas de ejecutar de la Fundación. Cabe mencionar, que los inconvenientes surgidos se comunicaron de inmediato a las responsables, quienes siempre tuvieron disposición para dialogar y atender nuestras dudas y sugerencias.

Ahora bien, como equipo implementador coincidimos que nuestro primer obstáculo durante la implementación, más allá de las situaciones de violencia surgidas con las y los menores, las cuales entendemos que vienen de la introyección del opresor en el oprimido (Freire, 2011) y son el reflejo de diversas vivencias que propician reacciones y relaciones sustentadas en los golpes, insultos y demás, ya que no contaban con herramientas que les permitieran crear vínculos desde otra perspectiva, es decir aquellas situaciones en las cuales la violencia de los oprimidos (Freire, 2011) se vio evidenciada durante las sesiones, coincidimos que el reto más grande para llevar a cabo el proyecto, fueron los orientadores, quienes son las personas encargadas en la cotidianidad de las y los menores de la Institución.

Fueron diversos factores los que nos llevaron a concluir dicha situación, por lo que a continuación recupero algunos fragmentos del grupo de enfoque realizado para el presente análisis de experiencia, así como algunas citas de la entrevista a Mariamar Estrada con el objetivo de plasmar lo ya mencionado.

En primer lugar, la falta de comunicación con los orientadores generó que en un principio, no obtuviéramos información relevante en cuanto a las situaciones vividas dentro de la Fundación. Aclaro que no se buscaban datos en cuanto a las vivencias concretas de las y los menores, ya que entendemos la protección a su identidad, sin embargo, surgieron circunstancias tales como conflictos en cuanto a las relaciones entre hermanos que incluso ponían en riesgo a los mismos menores, ya que surgían confrontaciones sumamente violentas, o el desconocimiento en cuanto a las visitas al reclusorio que sin duda impactaban en el estado de ánimo de la población, o así como también la ausencia de gran parte del grupo en algunas sesiones. En otras palabras, hubo ocasiones que aunque nos intentábamos mantener en contacto con el orientador en turno para informarle que íbamos en camino y así poder considerar la cantidad de material requerido, al llegar a la Institución, no había menores ya que se

encontraban realizando otra actividad fuera de las instalaciones y los orientadores no nos lo comunicaban. Dicha situación se dio principalmente en el primer periodo, aunque al principio del segundo periodo a pesar de tener días y horarios establecidos previamente, siguió sucediendo, así como las peleas que aunque disminuyeron notoriamente, intentar dialogar con los encargados de situaciones particulares para evitar confrontaciones no fue fácil.

Sin duda fue complicado establecer comunicación con los orientadores, ya que en un principio había fluctuación constante y a veces, después de haber establecido un diálogo para intentar transmitir las ideas, objetivos y principios de *El Arte que nos Une*, a la siguiente sesión había un nuevo encargado lo que nos colocaba en el punto de partida nuevamente. Recordemos que dicha situación es un problema significativo a la que enfrentan los menores institucionalizados o en situación vulnerable ya que los orientadores suelen rotar, por lo que “cada menor puede estar hasta con sesenta o cien cuidadores en dos años” (Ibarra y Romero, 2014, p.1535) lo que imposibilita generar vínculos afectivos. Mariamar Estrada nos comenta que encontrar personal que sea aptos para el trabajo con esta población, resulta complicado. Aunado a esto, deben cumplir con diversas “competencias” y aptitudes que incluyen una formación en el ámbito de humanidades y trabajo con menores (Estrada, 2018). A pesar de que siempre buscamos espacios y tiempo para el diálogo con los orientadores, hubo ocasiones en las que los mismos se negaron a dicha medida lo cual provocaba un entorpecimiento en el cumplimiento de objetivos de las sesiones.

Para ser más puntuales, cito a Laura Ramírez:

Estar con los orientadores fue todo un reto, fue el más grande creo que de todo... o sea, no tanto las planeaciones, no tanto cómo vamos a llegar mañana, no tanto “híjole hay un buen de tráfico”, sino “vamos a llegar y el orientador nos va a poner cara porque vamos a llegar” ¿no? o “vamos a llegar y ya va a haber un nuevo orientador” ¿no? o sea, sí, de inicio tratamos de entablar como una relación ¿no? O sea en el segundo periodo que fue en el que yo entré, fue lo primero que llegamos a hacer, entablar una conversación [...] entonces creo que la poca apertura de ellos o de varios de ellos al decirnos “oye hoy tuvieron visita al reclusorio” [...] O sea eso, el hecho de que ellos fueran tan autoritarios [...] Nosotros llegamos a “imponer” (gesto de comillas con las manos) uno ¿no? y preguntamos si estaban de acuerdo ¿no? ellos (los orientadores) ¡cállate, siéntate! y el hecho de que un acuerdo fuera, “no pego” y que llegar el orientador y le pegara al niño porque se cayó, o sea fue brutal ¿no? significa todo un rompimiento para la lógica del proyecto. Entonces, este... eso y que los cambiaran constantemente, o sea el hecho de que ya llevábamos un avance ¿no? un cierto avance, un cierto acuerdo con los orientadores y que de repente, no pues qué crees que ya se fue y ahí viene este otro y que también, o sea los orientadores necesitan una capacitación muy, muy grande para poder manejar este tipo de poblaciones... muy, muy grande, o sea creo que sólo fue al final cuando entró el último orientador. (Ramírez, 2018)

En este sentido y retomando la cita anterior, no podemos generalizar en cuanto a las personas encargadas de las y los menores, ya que a mediados del tercer periodo se unió al equipo de Fundación Paidí, Carlos (se desconoce su apellido) quien siempre estuvo abierto al diálogo y la participación

durante la implementación de nuestro proyecto. Hasta finales de 2018, seguía siendo parte de la Institución lo cual, debido a las estadísticas, es algo para reconocer.

Ahora bien, considero que *El Arte que nos Une* al ser un proyecto que parte de una visión freiriana, por lo que busca la toma de conciencia y por ende la liberación de una población a la que pocos mira, o sea *menores invisibles*, puede generar confrontaciones significativas en cuanto a la manera de ser llevado a cabo. En otras palabras, al ser un proyecto alternativo que se sale de los parámetros establecidos institucionalmente, puede provocar incluso desconfianza al momento de ser ejecutado. Por lo tanto, y siendo parte del desafío que implicó la relación con los orientadores, otra de nuestras adversidades durante la implementación fue la posibilidad de transmitir al equipo de Fundación Paidi, nuestra manera horizontal de llevar a cabo las sesiones y de relacionarnos con las y los menores, es decir la forma en la que decidimos abordar la *autoridad* o en otras palabras las reglas y límites a las que nosotras llamamos *acuerdos*. Incluso, al preguntarle a Mariamar Estrada por las debilidades del proyecto, dijo lo siguiente:

Mira yo creo que en poblaciones vulnerables la, [...] introducción de reglas y límites es muy difícil. Los niños vienen sin reglas y límites, o sea es, es todo libre y tenemos que re-insertarlos y rehabilitarlos para que entiendan esta sociedad tan dañada y tan mal organizada como estamos, pero necesitan integrarse y poder vivir en armonía, en bienestar emocional. Tonces creo que lo único que yo, lo único ¿eh? que yo noté que deberíamos de haber trabajado un poco más era en reglas y límites. Por ejemplo, hubo veces que hubo faltas de respeto, hubo algunas cositas... que no debieron de haber pasado. Pero que es un aprendizaje para ustedes y para nosotros. (Estrada, 2018)

En definitiva, entendemos la postura de la Institución la cual mira por el cumplimiento de reglas y la posibilidad de mejorar. También coincidimos en la importancia de los límites y la oportunidad de brindarles herramientas que les permitan entender esta sociedad. Sin embargo, el *cómo* llevarlo a cabo de la Fundación y de *El Arte que nos Une* no siempre compaginaron. Como ya mencionamos, las y los menores no estaban obligados a nada durante las sesiones, eran libres y responsables de participar o no, así como de las consecuencias establecidas en equipo frente al incumplimiento de los acuerdos. Las relaciones se establecían de manera horizontal y aunque en ocasiones hubo confrontaciones, conseguimos que éstas desaparecieran por completo para mediados del segundo periodo. Fátima Ibañez comenta:

o sea sí que llegáramos nosotras con esta idea de libertad de que horizontal y que no sé qué y que las orientadoras que estaban en un principio llegarán y vieran a los niños como corriendo y que no sé qué y que pensaban que no nos estaban haciendo caso cuando realmente no era tan así sino que nosotras le dábamos esa libertad de que no ¡siéntate, cállate, escucha a tu *miss* y bla bla bla! y que después de eso ya fue cuando tuvimos comunicación con ellos... esa pequeña plática muy breve realmente, donde les dijimos: “No, es que no va por ahí, va por este camino y a pesar de esto seguían haciendo lo mismo y llegaban y bla bla bla”... hasta que llegó un punto en donde nosotras llegamos y como que ya comprendieron, “okay ese ya es su espacio,

ya no nos metemos”, pero ya fue justo en la segunda etapa donde ya no estaban estas orientadoras y llegó Carlos y es muy diferente... (Ibañez, 2018)

Por lo tanto, a pesar de las diferencias en cuanto a la manera de establecer los límites y reglas (acuerdos), Fundación Paidi y sus responsables, siempre nos dieron la posibilidad de llevar a cabo nuestro proyecto de la manera en la que considerábamos más pertinente. Asimismo, Mariamar Estrada menciona que:

[la población con la que trabajamos] son como gelatinas sin molde ¿no?, o sea, sin cuajar. Tons hay que ponerles un molde muy amoroso, donde ellos puedan encontrar también su auto-control y, [...] yo creo que sería lo único que yo te podría decir que me parece que pudiéramos haber corregido en el momento pero que bueno que solitos se fueron dando las cosas, fue muy maravilloso, darme cuenta como ustedes mismos empezaron a girar cosas, a mover, a traer más a menos, a quitar a darles a... empezaron a probar y encontraron, finalmente lo encontraron, encontraron el camino y nos hubiéramos ahorrado a lo mejor un pedacito ¿vea?, pero también nosotros teníamos un movimiento muy importante de orientadores, de casas, de cambios, o sea fue un momento medio crítico para todos. (Estrada, 2018)

Es decir, al otorgarnos la confianza como Institución, nos permitieron encontrar y descubrir ese *molde* que correspondía a los objetivos de nuestro proyecto, dando así resultados significativos. Sin duda, es imposible negar que en ocasiones, particularmente en una, nos enfrentamos a momentos donde los menores tuvieron actitudes confrontativas y violentas hacia nosotras como equipo, y justo fue cuando ingresaron nuevos integrantes al grupo de “los grandes”. Sin embargo, la situación fue manejada mediante el diálogo y a pesar de que la consecuencia fue que la sesión se cancelara, a la semana siguiente que volvimos, los que habían ejercido la falta de respeto, pidieron disculpas y se abrió un espacio de reflexión por lo sucedido.

Aunado a lo anterior, otro de los desafíos al que nos enfrentamos fue al movimiento constante en la población con la que trabajábamos directamente, es decir las y los menores. Aunque algunos estuvieron con nosotras desde el principio del proyecto, también hubo quienes nos acompañaron por periodos cortos de tiempo o incluso intermitentemente. De igual manera, el cambio en la población generaba que las dinámicas durante algunas sesiones cambiaran. En un principio cuando había un nuevo menor, era indispensable volver a generar acuerdos para propiciar una integración amable basada en el respeto y así establecer objetivos. Cada vez que se integraba o partía un integrante del grupo, debíamos reajustar los objetivos particulares. Sin embargo, ya a mediados del segundo periodo, esto no fue necesario. Los mismos menores integraban a los nuevos compañeros, compartiéndoles los acuerdos y explicándoles las dinámicas de trabajo que se daban en el espacio.

Ramírez comenta:

llegó un punto que al principio cada vez que alguien se incorporaba o que alguien salía era volver a estructurar todo y era un desastre y llegamos a un punto donde cada uno de los chicos nuevos que entraban los otros chicos lo jalaba ¿no? o la jalaban y de repente ya en dos sesiones ya estaba

incorporada, ya sabía cómo eran los acuerdos, ya sabía la forma de trabajar.  
(Ramírez, 2018)

Por otro lado, los obstáculos a los que nos enfrentamos como pedagogas, así como aquellos que nos confrontaron personalmente, también forman parte fundamental del proyecto. En este sentido, aunque cada una de las integrantes del equipo implementador rescatamos vivencias particulares que nos retaron personal y profesionalmente, concordamos que uno de los mayores retos fue conocer el verdadero contexto al que se han tenido que enfrentar las y los *menores invisibles*. Pensar en la deshumanización absoluta que los llevó a formar parte de esta población y que a través de las sesiones nos compartieran sus historias, en ocasiones fue desgarrador.

Asimismo, enfrentarnos a la práctica más allá de la teoría resultó interesante. Laura comenta:

académicamente te enseña que para llegar a un lugar tienes que hacer tu planeación y tienes que llevar algo hecho y estructurado y bla bla bla ¿no? y pues tú aprendes ¿no? ya ahí vas como por el camino de la planeación, por el camino del diseño, por el camino de los objetivos, bla bla bla y de repente ¡púmbale! ¿no? este... ¡Perdón, yo no quiero hacer eso! Y en este contexto, y en este ámbito en el que estamos hablando que es educación no formal... Pues tienes que estar completamente dispuesto a cambiarte ¿no? a, a jugar con ellos y acoplarse a lo que tu población necesita. (Ramírez,2018)

En este sentido, *El Arte que nos Une*, nos permitió enfrentarnos a la realidad que implica la ejecución de proyectos pedagógicos, afrontando el hecho de no tener suficientes herramientas para trabajar y ejecutar todo aquello que se puede teorizar en un aula universitaria.

Para complementar, agrego otra cita de Ramírez;

Creo que esto es una de las partes que, que, que fue como un reto ¿no? O sea ponerme en sus zapatos y decir “mira, desde tu realidad, ésta es la respuesta” ¿no? o sea existe todo esto no, no, no te cierro esto que es tu realidad, pero sí como entender su contexto creo que fue uno de los más grandes retos ¿no? como entenderlos a ellos, entender su pues su estilo de vida ¿no? y pues eso, como reto como pedagoga, eso, saber que me falta muchísima preparación también para entrar al campo. (Ramírez,2018)

Por otro lado, Fátima Ibañez dice al respecto:

Hablando pedagógicamente, o sea sí teníamos las planeaciones, todo súper hermoso, pero como dice Lau, o sea el llegar y que tu actividad no sirviera porque no estaban en disposición emocionalmente de llevarla ¿no? [...] personalmente pues aprendí a controlar mis emociones porque había días que yo llegaba súper destrozada, cansadísima, entonces pues yo tenía que llegar con ellos con una cara pues sonriente, neutral. O sea me daba muchísimo gusto verlos y... pero pues sí, hay veces que salía de ahí y llegaba a mi casa como de ¡ya por favor, sólo quiero dormir! de lo cansada que estaba. (Ibañez, 2018)

Para concluir, considero que personalmente uno de los desafíos más importantes al que nos enfrentamos fue ser coherentes con lo que se hacía en todo momento, permitiéndonos sentir y vernos



vulnerables ante los ojos de las y los menores, dejando a un lado aquellas “*figuras de autoridad*” que nos han dicho que debemos ser para poder llevar a cabo un proyecto. Permitirnos compartir mediante el diálogo y las herramientas que el lenguaje teatral nos brinda, lo doloroso que pudo ser en ocasiones saber lo que ellas y ellos habían vivido. De este modo, logramos sumergirnos en sus mundos, compartir la posibilidad de un mejor futuro y así cuestionarnos nuestras propias historias.

Cierro este apartado con un fragmento del grupo de enfoque: “escucharlos odiar, pero tan desde el fondo de sus seres, escucharlos odiar tanto... o sea y recapacitar ¿no? y decir ¡híjole cuando yo tenía esa edad, qué gritaba, qué pensaba! ¿no? a su edad jamás hubiera gritado “te odio mamá” y escucharlos odiar de esa manera fue brutal...”(Ramírez,2018)

### **3.3.2. Aciertos del equipo y aciertos para la Institución**

El presente apartado se abordará desde dos perspectivas; la primera consiste en los aciertos que pudimos observar como equipo implementador, los cuales responden a los objetivos del *El Arte que nos Une*; y la segunda consta de los aciertos del proyecto detectados por parte de la Institución donde fue aplicado, es decir, Fundación Paidi. Lo anterior con el propósito de permitir una mirada objetiva de lo que fue el proyecto y sus resultados.

Pues bien, como ya se mencionó anteriormente, el objetivo general de *El Arte que nos Une* fue “desarrollar habilidades sociales y cognitivas en menores invisibles a partir del teatro”. Asimismo, partimos de seis habilidades sociales (la capacidad de hacer o rechazar peticiones, comunicación verbal o no verbal, liderazgo, canalización del cambio, resolución de conflictos y colaboración/trabajo en equipo (Roca, 2013)) establecidas por Elia Roca (2013) y sustentadas en un breve Estado del Conocimiento que argumenta a dichas habilidades como el resultado de la impartición de la Educación Artística. De igual manera, mencionamos que las habilidades sociales, repercuten positivamente en las habilidades cognitivas de los individuos. En este sentido, las seis habilidades sociales y las habilidades cognitivas, se constituyen dialécticamente.

En primera instancia, es importante mencionar que los objetivos del proyecto fueron alcanzados exitosamente. Durante los dieciséis meses de la implementación, fue posible observar cómo las y los menores fueron desarrollando diversas habilidades que hacían posibles no sólo el cumplimiento de objetivos particulares de la sesión, sino que también las relaciones y los vínculos que surgían durante el tiempo de trabajo estaban sustentadas en el diálogo y el reconocimiento del otro.

Podríamos destacar como principal acierto *el trabajo en equipo*, lo cuál a su vez, se reflejó en la disminución de la violencia tanto física como verbal, que fue diluyéndose hasta el punto de no existir durante el tiempo que comprendían las sesiones a excepción de situaciones aisladas que dejaron de ser una constante.

Como ejemplo de esto, Fátima Ibañez dice: “Otra cosa que también me deja muy marcada fue verlos pedir prestados los colores. O sea que ya no era arrebatarlos, sino que me ‘¿prestas el color rosa?’ ‘Sí, sí claro te lo presto’ ‘¿me lo puedes volver a prestar?’ o sea ver eso realmente dije ¡wow! o sea creo que estoy haciendo, lo que estoy haciendo tiene sentido”(Ibañez, 2018). Aunque quizá pudiera parecer exagerado destacar que las y los menores comenzaron a “pedir los colores”, al principio del proyecto, un simple lápiz color rosa podía desencadenar una batalla entre la población, por lo que sí, escucharlos pedir el material y compartirlo respetuosamente fue un gran logro.

De igual manera, con el grupo de los grandes en particular, el trabajo en equipo se vio reflejado en la capacidad de organizarse y tomar decisiones, generar acuerdos y la solución de conflictos, es decir en la comunicación verbal y no verbal, la capacidad de hacer o rechazar peticiones, en la canalización del cambio y por ende en la resolución de conflictos. Por ejemplo, en algunas sesiones recurríamos a la música y el acuerdo era que el equipo implementador escogía una canción y luego ellos escogían otra. Así, se conformaba una lista de reproducción musical donde cada integrante compartía con el grupo sus gustos musicales. En un principio, surgieron varias peleas por el orden en el que se reproducían las canciones o porque en alguna ocasión no contábamos con el tiempo suficiente para que se escucharan todas las sugerencias. Sin embargo, conforme fueron pasando las sesiones, mediante el diálogo, se votaban y sugerían canciones por pequeños equipos y así todas y todos podían escuchar algo de su elección. De igual modo, durante las sesiones sugeríamos a los menores que consultaran un diccionario, el cual llevábamos junto con el material de trabajo, con el objetivo de generar conciencia respecto al lenguaje utilizado en las canciones que les gustaban, lo que a veces provocaba que se abiera un debate muy interesante en cuanto al uso del lenguaje cuando algo llamaba su atención. Esto generó que paulatinamente, la lista de reproducción estuviera más enfocada en música instrumental o diversas propuestas realizadas por nosotras como equipo implementador.

Por otro lado, derivado del diálogo y las relaciones horizontales establecidas durante la implementación, surge; el reconocimiento del otro, de ellos mismo, la capacidad de abstracción y la comunicación verbal y no verbal. Prosigo a explicarlo. Durante el proyecto, las y los menores, adquirieron la capacidad de expresarse y de conocer diversas formas de compartir ideas y sentimientos. Es decir, mediante todo lo que engloba el lenguaje teatral, se acercaron a diversas estrategias de comunicación que les brindaron herramientas indispensables para *pronunciar el mundo*.

Ejemplo de ello es que, al principio de la implementación, cada una de las veces que realizaban una actividad o un *juego-ejercicio*, ejercían juicios de valor negativos a los resultados obtenidos no sólo de su trabajo, sino que también del trabajo de sus compañeros. En otras palabras, si se llevaba a cabo una improvisación, el grupo hacía comentarios como “¡Ya sáquenlos!” “Ni se entiende!” (Diario de campo, 2017) o cuando hacíamos actividades de artes plásticas ellos mismos decían “es que yo ni sé dibujar ¿me lo haces tú?” (Diario de campo, 2017). No obstante, conforme fueron transcurriendo las sesiones, los comentarios al trabajo de los otros eran principalmente constructivos y de igual modo, lograron expresarse de sus propios trabajos de manera positiva y objetiva.

Aunado a esto, y haciendo referencia a la capacidad de abstracción y la comunicación verbal y no verbal, en un principio sus dibujos eran “casitas”, flores con pétalos rojos y centro amarillo, caritas felices o tristes, etcétera, y las improvisaciones, cuentos o historias constaban de “había una vez una niña y ya, se acabó porque el monstruo se la comió”(Diario de campo, 2017)... pero ya en el segundo periodo, comenzaron a permitirse expresar realmente mediante el dibujo utilizando diversos colores, texturas y materiales, así como sus creaciones teatrales comenzaron a adquirir una dimensión mucho más profunda que plasmaba su mundo interior, sus preocupaciones, sus miedos, sus alegrías y sus sueños hacia el futuro, entre otras cosas. También, empezaron a acercarse a nosotras y explicarnos lo que aquellas representaciones significaban. Incluso, llegó un punto donde se acercaban a nosotras para decirnos “Hoy me gustaría hacer una improvisación de [situación concreta] porque eso me tiene muy preocupada y quiero saber qué hacer ¿podemos hacerla?”, o “¿Me prestan los colores pastel, es que ando bien enojado y lo quiero sacar?” (Diario de campo, 2018). Sin duda, lo anterior fue posible en gran medida por el espacio de confianza y horizontalidad que logramos construir con ellos mediante el establecimiento de acuerdos/diálogo que parten de la premisa “*todo lo que hago afecta al otro para bien o para mal*”, mismo que a manera de contrato estábamos comprometidos a cumplir tanto los menores como las integrantes del equipo implementador. También, las relaciones horizontales y el diálogo permitieron la libre expresión y la libertad dirigida hacia la toma de conciencia y la responsabilidad de nuestros actos. Esto se vio reflejado en que llegó un punto donde ya no era necesario pedir espacios de pausa para dialogar y recordar los acuerdos, sino que los mismos menores decían “yo firmé los acuerdos y ahí dice que debo respetar lo que mi compañera siente” o “si no cuidamos el material los que no vamos a poder usarlo vamos a ser nosotros” (Diario de campo, 2018).

Por último, me gustaría citar a Laura Ramírez y a Fátima Ibañez cuando hablan de lo que para ellas fueron los principales aciertos en cuanto al proyecto para complementar lo ya descrito. Laura dice que fue “la empatía, la reciprocidad y el respeto [...] entre otros muchos que ellos descubrieron que pueden ser libres, que pueden ser libres y no sólo pensando en ‘me voy a liberar de la casa, me voy a liberar de mi pasado’, sino me voy a liberar emocionalmente” (Ramírez, 2018). Por otro lado, para Fátima el principal acierto fue el respeto. “El respeto fue como un gran avance que logramos. De llegar a golpes, te agarro de las greñas, a expreso mis sentimientos en una hoja sin dañar al otro porque sólo quiero expresar lo que siento” (Ibañez, 2018).

Ahora bien, hasta este momento se expusieron los aciertos que el equipo implementador consideramos más relevantes, por lo que a continuación hablaremos de lo que Fundación Paidi observó respecto a *El Arte que nos Une* y los beneficios que generó con las y los menores que forman parte de su Casa Hogar.

Durante la entrevista realizada a Mariamar Estrada le pedí que nos compartiera los aciertos que había percibido de nuestro proyecto a lo que ella mencionó cuatro principalmente, los cuales fueron; la *alegría* de los menores durante y al término de las sesiones; el *autoconocimiento*, que les brinda la posibilidad de saber “hasta dónde son capaces de llegar” (Estrada, 2018); el *autocontrol*, a lo

que agrega: “ellos sí lograron solitos, a través de ustedes y un poquito sin nosotros, lograron controlar el equipo, el grupo, sí lograron, fortale... sí lograron crear esa barrerita de respeto y que nos costó mucho a todos pero que al final se logró”(Estrada, 2018) y por último; la *libertad de expresión*, que a pesar de las distintas estrategias que utilizamos para llevar a cabo las sesiones en cuanto a la disciplina y las reglas, Estrada comenta; la “libertad que les dieron de expresión fue magnífica” (Estrada, 2018)

Aunado a esto, Estrada agrega:

conocieron los colores de la vida y un poquito los pudieron expresar. Tonces saber que negro es tristeza que todos creemos que el negro es feo y que el negro es oscuro y que el negro es un color de tristeza y los psicólogos también lo piensan que cuando un niño pone... y cuando ellos te explican que descubren que el color negro, es un color que expresa algo que no estoy de acuerdo o no me gusta para unos, y para otros era un color que era bonito, tons encontraron los colores, se le encontró el sentido a los colores y tuvieron una, una oportunidad de expresar a través de una, de un papel. (Estrada, 2018)

Nos comentó que, al realizar un trabajo conjunto con otra institución de cuidado alternativo, le sorprendió la capacidad que tenían los menores de Paidi para expresarse mediante la pintura y posteriormente explicar al resto del grupo lo que significaban su creaciones, es decir, comunicación verbal y no verbal. Lo anterior lo adjudica directamente a *El Arte que nos Une* y al proceso de trabajo que tuvimos con los menores (Estrada, 2018).

Asimismo, considera que uno de los elementos importantes fue el acercamiento a la música clásica y otros géneros más allá del reggaetón y la música banda, ya que menciona que actualmente lo que escuchan las y los menores, es en su mayoría música instrumental o reggae, lo que sin duda fue algo adquirido durante nuestro proyecto. De igual manera, resalta que algunos menores se quedaron con el interés de aprender a tocar algún instrumento musical, lo cual considera de gran relevancia y parte valiosa del proyecto (Estrada,2018).

Por último, Estrada resaltó la capacidad del equipo de *El Arte que nos Une* para adaptarnos y fluir con todos los cambios que se dieron en la Fundación durante el tiempo de la implementación, así como la confianza adquirida hacia nosotras.

Como cierre del presente apartado, cito una vez más a Ramírez: “Creo que *El Arte que nos Une* da a los chicos una identidad, o sea más que nada los hace ver hacia adentro ¿no? los hace pensarse a sí mismos, los hace expresarse, los hace [...] los hace tener conciencia”. (Ramírez, 2018), es decir, les otorga las herramientas para no sólo estar en el mundo, sino con el mundo y así poder pronunciarlo.

## Comentarios finales; ¿Hacia dónde vamos?

Pues bien, a lo largo del presente análisis de experiencia se han expuesto diversos argumentos que van desde la importancia de procurar una mirada crítica que nos permita generar propuestas educativas y pedagógicas desde una realidad contextual, creando espacios de cuestionamiento y transformación, hasta la exposición de diversas vivencias que nos otorgan la posibilidad de fundamentar el cumplimiento de nuestros objetivos durante la implementación de *El Arte que nos Une*. También, a lo largo del documento se expone la importancia de la atención a la población de nuestro interés, es decir *menores invisibles*, así como el valor de cuestionarnos y vincular los espacios contrahegemónicos en relación a las prácticas institucionales.

En este sentido, se vuelve complejo intentar generar una evaluación cuantificable en cuanto a los resultados de la implementación y el impacto generado no sólo en las y los menores, sino que también en la institución donde se llevó a cabo el proyecto de *El Arte que nos Une*, o sea Fundación Paidí. Por lo mismo retomo la postura de Itari Marta, quien comenta que medir de una manera cuantificable el impacto de proyectos como “la Compañía de Teatro Penitenciario” y en este caso *El Arte que nos Une*, no es viable e incluso puede llegar a ser ambiguo ya que no existen marcadores individuales o colectivos los cuales determinen una pauta en cuanto a los avances. Sin embargo, dice que “cuando tú logras que un ser humano tome una decisión con respecto a algo, entonces eso cambia [radicalmente] el universo” (Marta, 2018).

De igual manera, las tres integrantes del equipo implementador coincidimos en que el proyecto puede tener una medición únicamente cualitativa, ya que cada una de las vivencias compartidas con las y los menores, generó una modificación absoluta en nuestra manera de relacionarnos *con* el mundo<sup>10</sup>. Aunado a esto, “la racionalización de la emoción no se produce una vez que ésta desaparece; es inmanente a la propia emoción. Razón y emoción son indisolubles. Existe una simultaneidad entre sentir y pensar” (Boal, 2011, p.115) por lo que podemos afirmar que a lo largo del proceso, tanto en la implementación, así como la redacción del presente documento, se generó una reflexión constante que vincula el sentir, el pensar y el accionar, propiciando la unificación de la experiencia en distintas dimensiones de lo humano.

Freire dice que “tener privilegio no es sólo tener derechos, sino sobre todo deberes para con su nación” (Freire, 2011. p.81). Es por lo anterior que, las integrantes del equipo implementador buscamos un nuevo rumbo para *El Arte que nos Une* al término de su implementación en Fundación Paidí. Por lo tanto, es indispensable mencionar que el equipo constituido por Laura Ramírez, Fátima Ibañez y yo, Lucía Contreras, seguimos indagando y buscando alternativas para poder llevar nuestro

---

<sup>10</sup> Se puede consultar en el apartado “Anexos” el Grupo de enfoque con integrantes del equipo de “El Arte que nos Une”

proyecto más allá de las inmediaciones de Fundación Paidi, con la firme convicción de poder otorgarles herramientas a partir de la educación y las artes a más *menores invisibles* en nuestro país.

Consideramos que *El Arte que nos Une* es un proyecto que coloca en la mira una población olvidada y que cruza las fronteras de los múltiples esfuerzos dirigidos a instituciones de cuidado alternativo, las cuales se limitan a hacer donaciones monetarias y visitas a los menores. Aclaro que no demeritamos el interés y esfuerzo, sin embargo, consideramos que es necesario el desarrollo de más proyectos que atiendan la problemática de raíz. Es por ello que nuestros esfuerzos están dirigidos a tener la posibilidad de acceder a otras instituciones de cuidado alternativo para que, a partir de la metodología constituida que deriva de los diagnósticos y trabajos previos, podamos llevar a cabo nuestro proyecto y así visibilizar poco a poco a todas y todos los *menores invisibles*.

Por otro lado, a partir del término de la implementación y considerando las adversidades a las que nos enfrentamos durante el proceso, queremos desarrollar nuevos proyectos que estarán encaminados a la capacitación para los orientadores de las instituciones de cuidado alternativo, las cuales estarán fundamentadas en los mismos principios teóricos y prácticos de *El Arte que nos Une*, para que durante el tiempo que corresponda a cada orientador relacionarse con las y los menores, consigan establecer relaciones horizontales donde ambas partes, es decir orientadores y menores se construyan y aprendan los unos de los otros.

Aunado a lo anterior, y con la intención de retomar los fundamentos teóricos del proyecto, “con el espíritu de Paulo Freire, nuestra noción de una teoría crítica en evolución toma posesión de la inmanencia cuando imagina nuevas formas de mitigar el sufrimiento humano y de crear bienestar psicológico” (McLaren y Kincheloe, 2008, p. 43). Por eso mismo, *El Arte que nos Une* es un proyecto que mediante el arte nos permite imaginar futuros distintos para las y los menores que han tenido que enfrentar diversas situaciones agraviantes que caen en una completa *deshumanización*, intentando otorgarles herramientas que les permita la construcción del camino que desean, en una constante reflexión crítica que posibilite adecuar los elementos a la realidad contextual del momento. Respecto a esto, Mariamar Estrada comenta:

Mira yo te voy a decir, tuve la oportunidad de trabajar con ustedes... al principio no entendía muy bien qué pasaba, ni los niños tampoco. Fue muy difícil que ellos integren a su vida cosas nuevas, es muy difícil, porque viven el momento, el día a día, pero yo vi como poco a poco, se fueron sensibilizando porque les permitía expresión libre, porque les permitía... ustedes fueron... [...] para mi fue un aprendizaje grande... yo ya había trabajado en algunos momentos de estos veinte años con arte, y los resultados son, no buenos, magníficos. Todo lo que acerque a los niños a la, a las fibras íntimas; la música, el teatro... donde pueden expresarse y volverse otra persona... a mi me impresionó mucho “J” (uno de los menores) [...] hoy todavía toma personajes de eso y se disfraza como tal y viene y se presenta y dice... y tú no sabes la seguridad en algunos niños que adquirieron. (Estrada, 2018)

Ahora bien, al ser una de nuestras principales premisas durante las sesiones, “*Todo lo que hago afecta al otro para bien o para mal*”, se ha convertido en un postulado indispensable para *El Arte que nos Une*, trascendiendo a la institución y esperando que en un futuro se pueda ver reflejado en los beneficios para más menores. En este sentido, Estrada se refiere de la siguiente forma al proyecto;

El fondo de sus corazones, el fondo de su sensibilidad, cómo tomaron este proyecto no nada más como para anotar los datos en un documento ¿no? Me acuerdo perfecto que me llegabas a contar cosas que golpeaban en el corazón y con lágrimas en los ojos más de dos veces las vi, a ti específicamente, como diciendo “puta qué es esto” o sea “cómo enfrentamos esta vida” ¿no? Tonces yo creo que esta sensibilización, va a bajar a otras personas, y transmítanla, hagan que la gente entienda que esto no es malo ni feo, que es necesario participar. Te enriquece como persona, te enriquece como sociedad. Tonces que bueno que ojalá puedan ustedes ayudarnos a empujar a esta sociedad para hacer un cambio de fondo. De verdad muchas gracias también a ti y a todo tu equipo, estamos muy contentos y que bueno que esto siga saliendo... (Estrada, 2018)

Es decir, aquello que las y los menores compartieron, nos impactó a nosotras como equipo, lo que nosotras hicimos, generó cambios en la institución y así sucesivamente seguiremos generando acciones que *afecten* de una manera positiva en la construcción de nuevos espacios de transformación desde las trincheras del arte y la educación.

Para concluir, diremos que los desafíos a los que nos enfrentamos durante la implementación son principalmente:

- La falta de diálogo con los orientadores, así como la fluctuación de los mismos
- Los cambios en la población específica con la que trabajamos. Es decir, la integración o la ausencia repentina de menores
- Confrontación con la falta de herramientas para el campo de acción en cuanto a lo pedagógico
- Confrontación en cuanto a lo emocional que implica el trabajo con población vulnerable
- Asumir la coherencia en la praxis, mostrándonos vulnerables como equipo implementador para establecer relaciones horizontales
- Construir espacios de confianza con las y los menores
- Construir espacios de confianza con la institución que dieran cabida a la ejecución del proyecto

En este sentido, los aciertos que podemos destacar son:

- Los objetivos de *El Arte que nos Une* fueron alcanzados exitosamente
- El diálogo estuvo presente durante la implementación, permitiendo espacios de resignificación y reconstrucción
- El trabajo en equipo predominó durante el tercer periodo de la implementación y parte del segundo
- La violencia entre las y los menores disminuyó significativamente
- Las y los menores adquirieron herramientas de comunicación verbal y no verbal

- Mediante los *juegos-ejercicios* consiguieron generar una capacidad de abstracción la cual les otorgó la posibilidad de expresarse de diversas maneras
- La empatía, reciprocidad y respeto se destacan como los aciertos que observa el equipo implementador
- La alegría, el autocontrol, el autoconocimiento y la libertad de expresión fueron los principales aciertos que se destacaron del proyecto por parte de Mariamar Estrada, fundadora de Paidí.

Por último, “el amor para Freire estipula siempre un proyecto político” (McLaren, 2011. p.227) y en este sentido *El Arte que nos Une* es un proyecto que crece desde el amor y la esperanza absoluta de construir nuevas realidades para aquellos menores que dejaron huellas profundas en nuestro corazón, y como dice Laura Ramírez, a partir de esta experiencia “Aprendí que el arte, claro que te cambia la vida” (Ramírez, 2018) . Concluyo diciendo que sí, *el arte y la educación, pintan utopías*.



## Referencias:

- Acevedo, J., Trujillo, Ma. de los Ángeles, y López, Ma. de la Luz (2014). *La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad*. Ciudad de México, México. PDF [En línea] [posgradoeinvestigacion.uadec.mx/Documentos/Libros/2012GV1.pdf](http://posgradoeinvestigacion.uadec.mx/Documentos/Libros/2012GV1.pdf) Consultado el 02/12/2017
- Alaniz, J. (2014). Ayni: Por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 9, Chile. p. 61-72 ISSN:1886-6180
- Apple, M. (1986) *Ideología y Currículum*. Trad. Lassaletta, R. AKAL Universitaria. Serie:Educación. España.
- Aulestia, C. (2013) *El Teatro del Oprimido de Augusto Boal como herramienta de intervención social comunitaria Aplicación del laboratorio "Sonido y Ritmo" con mujeres inmigrantes andinas en el Centro de Día para Mujeres Iberoamericanas "Pachamama" de la Asociación Candelita de Madrid-España(tesis inédita de maestría)*. Universidad Complutense. Madrid, España.
- Bamford, A.(2009). *El Factor ¡wuuu! El papel de las Artes en la Educación .Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L. Bailén.
- Boal, A. (1980). *Teatro del Oprimido*. Distrito Federal, México: Editorial Nueva Imagen.
- Boal, A. (2011). *Teatro del oprimido: Juego para actores y no actores*. Editorial Alba, S.I.U. edición ampliada y revisada, Barcelona.
- Briseño, M. et. al. (2002) ¿Y cómo viven las mujeres reclusas junto a sus hijos e hijas? Programa Nacional para Capacitación Penitenciaria. En *Niños y Niñas invisibles. Hijos e hijas de mujeres reclusas*. . pp. 89-113. México: Inmujer, UNICEF
- Brizzio, A. (2001). *Comentarios a los Derechos a Situación de las hijas e hijos de reclusas en México. Puertas a la lectura*. Instituto de Investigación Psicológica. Universidad Veracruzana. México. p. 134-139
- Calvo, M. (2013). *La muñeca del bosque: El proceso terapéutico con una niña víctima de vulneraciones de derechos graves*. Tesis inédita de doctorado. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Centro de Estudios de Terapias Creativas (2017) *Formación en terapias creativas*. [en línea] (PDF) [<http://www.um.es/documents/1950503/2019722/especialista-terapias-creativas->

[danzaterapia.pdf/dcf46427-202f-49d4-b382-832bd2cfd94a](#)] Consultado el 1/05/2017.

CONEVAL. (2017) *Medición de la pobreza. Anexo estadístico de pobreza en México*. [en línea] [[http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE\\_pobreza\\_2014.aspx](http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2014.aspx)] Consultado el 02/12/2017

Contreras, A. (Inmujer), Pinto, G. (UNICEF) Renobales, A.(UNICEF), del Valle, S. (CIMAC) (Eds.). (2002) *Niños y Niñas invisibles. Hijos e hijas de mujeres reclusas*. Instituto Nacional de las Mujeres y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia coord. Inmujer, UNICEF. México.

De Saint Exupéry, Antoine, “*El principito*”, ILCE, biblioteca digital, p.84

Díaz Lameiras, P. (2016). *Niños de todos, niños de nadie. Los retos a los que se enfrenta la adopción de menores en el país*. ( Tesis inédita de maestría). Centro de Investigación y Docencia (CIDE). México, CDMX.

Díaz Barriga, F., Pacheco, D. y Vázquez, V. (s/a). *El relato digital como dispositivo pedagógico para promover aprendizaje complejo y pensamiento crítico sobre el tema de la intervención psicoeducativa con menores institucionalizados*. Universidad Nacional Autónoma de México/ Universidad Marista. México . pp. 1-14

Fernández- Batanero, J. y Cardoso, J. (2015). *Musicoterapia e integración social en menores infractores*. Un estudio de caso. IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVIII, num. 152, México. p. 163-180

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial siglo XXI España Editores, España.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. 2ª ed. Jorge Mellado, Traductor. Siglo XXI Editores S.A. de C.V. México.

Freire, P. (20011) *La Educación como práctica de la libertad*. Ronzoni, L. Traductor. Siglo XXI, México.

Galicia, I., & Zarzosa E. (2014). La presencia de las actividades musicales en los programas educativos y su influencia en la conciencia fonológica, IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVI, 155, México. p. 157-152

Gandarilla, J. (2004) ¿De qué hablamos cuando hablamos de globalización? Una incursión metodológica desde América Latina. En John Saxe-Fernández, Coord. *Tercera vía y Neoliberalismo*. p. 35-69

Gavilanes, P. y Astudillo, A. (2016). Teatro del Oprimido de Augusto Boal: Un análisis como herramienta metodológica. Universidad Espíritu Santo- UEES. *Revista PODIUM*. No. 29, Guayaquil, Ecuador. p. 9-22. ISSN: 1390-5473

- González, C., Ampudia, A. y Guevara, Y. (2012). Programa de Intervención para el Desarrollo de Habilidades Sociales en Niños Institucionalizados. Universidad Nacional Autónoma de México. *Acta Colombiana de Psicología*. Vol.15, núm. 2, Colombia.
- Gómez de Sala, Ma. de T. (s/a) *Échale más risa al fuego. Teatro del Oprimido*. [en línea]  
<https://echalemasrisaal fuego.wordpress.com/teatro-del-oprimido/> Consultado el 21/02/ 2019
- Granados, C. (2017) *Institute on Child Resilience and Family*. [en línea]  
[\[https://www.childrensinstitute.net/research/resilience\]](https://www.childrensinstitute.net/research/resilience) Consultado el 26/03/2017.
- Herrero, R. (s/a) Augusto Boal (1931-2009) PDF, [En línea]  
<http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/augusto-boal.pdf>. Consultado el 24/01/2019
- Hernández, L. (2017) *Guía de implantación intervención no farmacológicas musicoterapia*. [en línea]  
[\[http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/guademusicoterapia.pdf\]](http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/guademusicoterapia.pdf) Consultado el 1/05/2017.
- Hernández, L. (2017), *Cuento terapia*. Colegio de periodistas de Costa Rica, Profesionales en comunicación.[en línea](PDF)[[https://l.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fwww.colper.or.cr%2Fuserfile%2Ffile%2Fprogramas%2F160706\\_taller\\_cuentoterapia\\_CV.pdf&h=ATMtRPGOIxzzzZ4gAe-KvbuRfqUucFVHu2COqd7YIqdkDgxiAVglgamjxO07urkgr2FCqjMvY1GtbFhKtlFZCdw92ScIR9qmyX05\\_sC6vDwx1PVTvr6x1Gxf8uD3XDqLvsi0Zak](https://l.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fwww.colper.or.cr%2Fuserfile%2Ffile%2Fprogramas%2F160706_taller_cuentoterapia_CV.pdf&h=ATMtRPGOIxzzzZ4gAe-KvbuRfqUucFVHu2COqd7YIqdkDgxiAVglgamjxO07urkgr2FCqjMvY1GtbFhKtlFZCdw92ScIR9qmyX05_sC6vDwx1PVTvr6x1Gxf8uD3XDqLvsi0Zak)] Consultado el 1/05/2017.
- Ibarra, A., Romero, M. (2014) *Niñez y adolescencia Institucionalizada en Casas Hogar*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).pp.1532-1555.México.Vol.20. Núm.4. [en línea]  
<http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi174o.pdf> Consultado el 07/08/2018
- INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA, *Migración*, [en línea]  
[\[http://www.beta.inegi.org.mx/temas/migracion/\]](http://www.beta.inegi.org.mx/temas/migracion/) Consultada el 02/12/2017.
- Jiménez, I. (2017). *Arteterapia*. Universidad Nacional Autónoma de México (Tesis inédita para conseguir el título de maestría) Tesis UNAM (PDF) [en línea]  
[\[http://132.248.9.195/pdtestdf/0340390/Index.html\]](http://132.248.9.195/pdtestdf/0340390/Index.html) Consultado el 10/05/2017 .
- Klein, JP. (2015). *Teatro y dramaterapia*. Colección Con-Vivencia, 50 Teatro y Dramaterapia. Presses Universitaires de France.
- Kurrle, J. (2017). *Niñez y adolescencia en riesgo: Misiones fue elegida para adoptar acogimiento familiar*. Noticias del 6 Digital. [en línea]  
[\[http://www.noticiadel6.com/ampliar.php?id=162950&titulo=ninez-y-adolescencia-en-riesgo:-misiones\]](http://www.noticiadel6.com/ampliar.php?id=162950&titulo=ninez-y-adolescencia-en-riesgo:-misiones) Consultado el 03/12/2017.

- Lacunza, A. y Contini, N. (2017). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos*. p. 1-25. [en línea] [<http://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>] Consultado el 02/12/2017.
- Macías, M. (2014). *Lo que es dentro es fuera. Arteterapia con una niña en Régimen de Acogimiento Residencial*. Tesis inédita para conseguir el título de maestría. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y trabajo social. España.
- Mampaso, A. (2007). Arteterapia, Educación Artística e inclusión Social. Jornadas de divulgación de la IV Semana de la Ciencia 2006. EMIPE, Universidad Autónoma de Madrid. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 2. Madrid, España. p. 293-296
- Marín, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. Universidad de Granada. Educación Siglo XXI. Vo. 29, Núm.1. España. p. 211-230
- Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. México: Hecho en México .
- Martner, C. (2006). El proceso creativo del arte. Propuesta para el mejoramiento de la calidad de vida. Universidad del Mar. *Educación, Cultura e Innovación*. Núm. 1. Chile. p. 30-43
- Martínez, J., Mesa, M., Piarpuzán, L., Moncada, C., Martínez, M. (2015). *Una Adecuada Educación Musical: Una Alternativa para Potenciar el Pensamiento Crítico de los Niños y las Niñas de la Institución Educativa La Pamba de la Ciudad de Popeyán Cauca (Colombia)*. (Tesis inédita de maestría). Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Colombia.
- McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (Eds.). (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. España: GRAO.
- McLaren, P. (2011). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Ciudad de México, México: Siglo XXI
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografía de la Educación Popular)*. CEAAL. Lima, Perú.
- Moreno, A. (2010). *La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte*. Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol.52/2. Barcelona, España. p. 2-9. ISSN: 1681-5653
- Mundet, A., Beltrán, A. y Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. Universidad de Barcelona y IDIAD. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 26, Núm. 2. España. p. 315-329. ISSN: 1130-2496
- Niñez y adolescencia institucionalizada: visibilización de graves violaciones de DDHH*. en la

serie: *Publicaciones sobre niñez sin cuidados en América Latina: Contextos, causas y respuestas*, Agosto 2011. [en línea]

[<https://www.relaf.org/Documento%20agosto%202011%20Relaf.pdf>] Consultado el 03/12/2017.

Núñez, L. y Navarro, M. (2007). *Dramatización y Educación: Aspectos Teóricos*. Universidad de Sevilla. Facultad de ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Teoría Pedagógica. *Ediciones Universidad de Salamanca*. s/n. España. ISSN:1130-3745

Ormezzano, G. & Gallina, F. (2009). *Integración Social, Arteterapia y Procesos Educativos con Adolescentes*. Universidad Complutense. *Arteterapia- Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol.4, Madrid, España. p. 149-158, ISSN:1886-6190

PAIDI (2018) PDF.

Palummo, J. (2013) . La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe. *Coordinación de la publicación: Nadine Perrault. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. p.1-45 [en línea] [[https://www.unicef.org/lac/UNICEF\\_Estudio\\_sobre\\_NNA\\_en\\_instituciones.pdf](https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Estudio_sobre_NNA_en_instituciones.pdf)] Consultado el 2/12/2017 .

Pariente, J. (2014). El papel de la Investigación en la Educación Artística. Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Revista Internacional de Ciencias y humanidades, SOCIOTAM*. Vol. XXIV. núm. 2. México. p. 159-177.

Portelli, H. (1977) *Gramsci y el bloque histórico*. Trad. Braun, M. Siglo XXI SA. Cuarta edición. Ciudad de México, México.

Ramírez, R. (2008). La Pedagogía Crítica, una manera ética de generar procesos educativos. Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. *FOLIOS*. Vol. 28. p. 108-119

Rico, L. y Izquierdo, G. (2010). *Arte en Contextos Especiales. Inclusión social y Terapia a través del Arte. Trabajando con Niños y Jóvenes inmigrantes*. Universidad Complutense de Madrid. *Arteterapia: papel de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol.5. Núm. 153-167. España. p. 153-167. ISSN: 1886-6190

Roca, E. (2013). *Inteligencia Emocional y conceptos afines: Autoestima sana y habilidades sociales*. *Congreso de inteligencia emocional y Bienestar*. Zaragoza, España. s/p.

Rodríguez, G. (2016). *Situación de los niños, niñas y adolescentes privados de cuidados parentales en México*. Universidad Iberoamericana León. *Entretextos*. Vol. 8, núm. 22. León Guanajuato, México. p. 2-14. ISSN: 2007-5316

Ros, C. (2014). *Arteterapia en el contexto educativo*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Almería. España.

Trilla, J.(1980). *La educación no formal y cambio social en América Latina*, Nueva imagen. México

- UNESCO (2017). *Marco de acción para la educación en valores en la primera infancia*. París, p. 20-22. [en línea]  
[[http://www.oei.es/historico/inicial/articulos/marco\\_accion\\_educacion\\_valores\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/historico/inicial/articulos/marco_accion_educacion_valores_infancia.pdf)]  
Consultada el 03/12/2017.
- UNESCO (2006) *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades artísticas para el siglo XXI*. Lisboa 9-6 2006, p.2.
- Vieites García, M. F. (2015). Augusto Boal en la educación social: del teatro del oprimido al psicodrama silvestre. *Foro de Educación*, 13(18), pp. 161-179. doi:  
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.009>
- Walsh, Catherine (2009) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in –surgir, re-existir y re-vivir, en Medina Melgarejo, Patricia (coord.) *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN-CONACYT-Plaza y Valdes, pp. 27- 54.
- 25 años CNDH México (2015). *La sobrepoblación en los centros penitenciarios en la República mexicana, análisis y pronunciamientos*. [en línea]  
[<http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas-CPP1-Sobrepoblacion-Centros.pdf>]  
México. p. 3. Consultado el 10/05/2017.

## **Anexos:**

### **Entrevistas**

#### **Entrevista Mariamar Estrada**

M- Te decía que cuando pensé en Paidí no pensé específicamente en una Casa Hogar. De hecho iniciamos como con fortalecimiento a las instituciones hermanas que tenían como temas de... pues es mucha la exigencia en cuanto a la parte legal ¿no? o sea y papeles y si quieres donativos tienes que hacer 500 papeles y se volvió una cosa bien burocrática y las madres que en realidad tiene muy buena voluntad pero pocas herramientas para actualizarse pues necesitaban apoyos, entonces bueno comenzamos por ahí y después pensamos que pues la casa hogar como lo pensamos ahora ya abiertamente pues es un mal necesario ¿por qué? pues porque es el efecto de una causa que no vamos a poder corregir nosotros solos, pero que tenemos que empujar a que se corrija que es donde tienen que ver los derechos total y absolutamente aplicados a los niños y las niñas de este país. Porque en papel yo siempre lo he dicho, México es un país de bueno, de súper primer mundo ¿no? la cosa es que a la hora que se baja, las personas, la corrupción, la falta de capacitación, la falta de sensibilización pues hace que lo que está en papel y suena tan bonito y que se ha hecho maravillas en este país, hay chavos que han hecho unas cosas increíbles ¿no? pero que no permean porque pues a la hora de pasarlo a “necesito recursos” ¿no? tons cuando entra a gobierno ya hay veinte mil topes ¿no? cuando entra a las fundaciones si pero necesitas tener y “turuú turuú” entonces todas las ideas maravillosas se empiezan como a diluir, se quedan en papel, cambia el sexenio, se tiran a la basura y entonces vamos a empezar con nuevas ideas, entonces no hay nada de continuidad. Con los derechos de los niños, no tendría que haber “continuidad”, es un derecho, tendría que ser, punto. Y para eso es que ahora decidimos reunirnos con Álvaro ¿Álvaro García, verdad? (le pregunta a Natalia)

N: Sí

M: Con Álvaro García que es un fortalecedor de muchos años, psicólogo que tiene maestrías y que además ha trabajado con muchas fundaciones, es un hombre muy inteligente además que conoce, conoce perfecto el sector y me lo encontré casualmente como pasan estas cosas en la vida y pues platicué un poquito de si hay inquietudes o de mantener las casas hogar. La casas hogar deberían de ser como abrirlas y cerrarlas ¿ Ya se compuso el problema ? ahora vamos a ver, no sé, enfermedades del ojo, cerramos y ahora vamos... sería como más respuesta a que lo que estamos haciendo es correcto. Tan no es correcto lo que hemos hecho las casas hogar durante estos años que pues los resultados sociales no están siendo los esperados para nadie. Entonces en este nuevo cambio que intentamos hacer incluyendo a todo el equipo donde ya la mirada es de jóvenes, la experiencia de nosotras, la experiencia de los, este, capacitadores de... Tons se ha hecho una, un programa bien padre que hoy Paidí está trabajando en la casa Hogar como un medio de transición únicamente, donde los niños

tendrán el derecho, tienen el derecho de vivir en familia. Ya sea la, la, cómo se llama básica o cómo se llama, la familia

N: nuclear

M: nuclear o una familia que pudiera tenerlos, siempre y cuando vigilando porque esa ley ya está aprobada pero no tan reglamentada, siempre y cuando vigilando que la familia que tomara a los niños en acogida esté verdaderamente capacitada, trabajada, tons nuestro trabajo hoy se ha ido abriendo en varias ramas, en varias, en grandes ejes y el primer eje se llama familia (corrige) “Individuo y familia” que es como la rama principal porque es a donde vamos, si el individuo no hace, no hace cambios (interrupción) entonces lo que estamos haciendo, estamos trabajando yo estoy muy contenta, está muy padre el nuevo, la nueva mirada. Entonces bueno la primera es familia y este, primero individuo y después familia, donde lo que estamos intentando ya desde hace casi un año, es trabajar con las familias de los chavos, para que la permanencia en las fundaciones sea de corto, de corta estancia. Hay casos que... bueno, no hay manera ¿no? ya por edad o por algo no van a poder ser recibidos en una familia de acogida o tienen madres en reclusión que no, no van a hacer el movimiento de, de pérdida de patria potestad porque ps no, no lo consideran así y también es un derecho. Tampoco venimos a arreglarle la plana a nadie, a corregir la plana, simplemente a tratar a que los derechos de los niños de verdad no estén en un papel, se lleven a cabo ¿no? Tons la Fundación lo que ha hecho es que es un hogar de transición, tal cual. Quedarnos con los niños que de verdad no hay manera de para dónde moverlos y que ellos deciden hacerlo, porque además, algo que nos ha pasado a los adultos y que hemos cometido muchos errores es que, nosotros tenemos la voz ¿no? y como si fuéramos Dios, o sea, esto es lo que yo te digo y cuando te das cuenta que el chavo tiene una capacidad impresionante para poder a veces decidir y si no la tiene, enseñarlo a que la tenga y que pueda tomar decisiones. Es muy importante, por ejemplo, nosotros hacemos encuestas con los niños “oye, ¿qué te parece la comida, oye qué orientador no te gusta o por qué?” ¡Abierto! de manera que ellos puedan expresar y no ná más sea lo que yo digo y lo que tú (hace referencia a mí) dices porque, porque ya sabemos y porque somos grandes. Aprendemos muchísimo de los chavos y entonces esto ha girado mucho la visión de la Fundación. Tonces, otra de las grandes y que nos ha funcionado divinamente es la parte de la investigación. Nosotros empezamos con investigación ¿no sé si te acuerdas? (refiriéndose a mí) hace ya algunos años

L: sí, claro

M: y esta investigación, nos ha abierto una cantidad de puertas. Hoy llevamos mil, como 1,300 niños ya evaluados, de casas hogar donde no había nada, donde nadie sabía qué pasaba adentro a excepción hecha de lo que te dejan ver cuando vas a tus visitas como donante o como autoridad. Entonces lo que hicimos fue meternos a las casas hogar, no todas nos abrieron las puertas, encontramos mucha resistencia todavía porque la gente cree que vamos a juzgar su trabajo y en realidad lo que vamos a hacer es hacer un diagnóstico de los chavos. Tonces hemos encontrado que en la mayoría de los niños con unas estadísticas muy, muy dolorosas, están sufriendo temas de agresión y violencia y depresión



es el que sigue de los mil y pico de niños, nosotros vamos a publicar un cuadernillo donde después de la, del diagnóstico, ahora hacemos una intervención. Esa intervención está basada en la, en las emociones, en cómo los niños validar sus emociones, que es lo que ustedes hacían (refiriéndose a El arte que nos une) finalmente, te digo que todo se empezó como a juntar, quiere decir que vamos por buen camino.

L: sí...

M: y validar su emoción. Enseñarle que la tristeza no es lo mismo que la agresión y que no tienes que mostrar tristeza con enojo y encontramos ahí grandes cosas. Estos resultados, yo pienso ahorita que vamos a hacer un convenio muy importante con las escuelas de los gobiernos del Estado de México, donde nos van a dar la oportunidad en el Estado de valorar a chavos que van entre, entre 11 y 19 años, 18 (interrupción 6:40:67)

(Retomado en 23:35:51)

M: Perdóname

L: No te preocupes

M: Ya no sé ni en qué me quedé

L: Estabas en el primer grande eje

M: ¡Ah! entonces lo que hicimos fue la primera grande que fue de familia y, familia y digo fue la, el individuo y la familia, tons qué hacemos en este caso estamos haciendo un grupo que se llama redes donde están involucrados todos los familiares y queremos trabajar de adentro hacia afuera. Los niños aquí están protegidos, cuidados, estamos trabajando en que conozcan sus derechos y los reconozcan y los apliquen y sus obligaciones por cierto y los familiares no tienen esa capacidad, entonces nuestra intención es devolverlos rápidamente a su familia pero ¿cómo? el niño ya va con una bolsita bien cargadita de cosas y llega y vuelve a caer en la misma situación ¿no? es un tema de siempre. Entonces bueno, estamos trabajando con este grupo “Redes” y después, la otra línea que era la de investigación que es la que te estaba platicando, los resultados han sido muy impresionantes. Tonces ahorita nos reunimos con el Estado de México y nos da las escuelas del Estado de México que es donde más índice delictivo hay en estos momentos, tons es una carnita súper rica que vamos a comernos porque vamos a poder evaluar, diagnosticar e intervenir en son como tres mil y pico de chavos, tons esto ya se va a algo más importante. También estamos planeando un diplomado, donde capacitemos, ya la Salle, la Universidad la Salle, tomó nuestra investigación, tons ya la avala, estamos buscando el aval de la UNAM, porque es una investigación que está hecha desde la UNAM, la chava, la investigadora es de es, es este de la UNAM y de ahí pasó a la Ibero a hacer la maestría y el CONASYT la, la beca para hacer esta investigación a cerca de grupos vulnerables, niños en grupos vulnerables de, niños y adultos y ya tiene el resultado de la investigación y todo esto que hemos hecho nos da la prueba científica, ¿no?, o sea el número de personas trabajadas. Tons yo creo que este diplomado va a permitir que la gente, individuo o, o colectivo podamos lograr unirnos y empezar a empujar que la, que en realidad los Derechos Humanos de los niños, niñas y jóvenes y del ser humano, tal cual, y la dignidad y todo,

sea trabajada de fondo, no nada más de forma, sino de fondo. Que la gente lo, lo tome y que es un derecho, ps la escuela, la salud, pero que además tenemos que ver el bienestar emocional porque todo el tema de los derechos, necesita ser trabajado en par (corrige), en la parte de salud mental. Entonces nosotros lo vamos a ver desde el enfoque de salud mental, donde, todo mundo tendría que tener, asistir a terapia o asistir a un grupo o asistir a una comunidad donde, terapéutica, donde puedan platicar sus problemas y no llegar al tercer nivel, que a México le cuesta millones de pesos anuales, el tercer nivel que es cuando los niños llegan ya, cortados ya con dos intentos o tres de suicidio; adultos o jóvenes que no encontraron en ningún lugar un huequito dónde poder expresar, decir, sus insatisfacciones, sus necesidades y entonces llegan hasta la, ya llegan a los hospitales. Y en los hospitales pues ya el nivel de atención se vuelve pues muy deficiente porque son, ya la gente se echa un brinco del malestar de la causa al efecto y pues es un brinco de años y si en estos años los usamos para diagnosticar, para acompañar procesos, para informar, para compartir, yo creo que sí podemos empujar entre todos los resultados de la investigación, la familia, el, el este, el colectivo, sí logramos empujar y que finalmente lleguemos a una, a una ps, a una, es muy ambicioso pero, pero a una política pública. O sea llegar a que, llegar al punto donde la gente voltee a ver la salud mental como fundamental para el desarrollo del ser humano y yo sí creo que no hay salud, si no hay salud mental. Tú puedes vacunar a un niño y se, creo que te lo he dicho (refiriéndose a mi) vacunan a todos en campañas magníficas de vacunación, todos están vacunados. México es un país que tiene a sus niños vacunados ¡yey! ¡bravo! es correcto, pero si a los 9 años se va a suicidar... (levanta los hombros)... exacto, tonces el tema es, de fondo empezar a trabajar a la par. La salud es completa, es, somos seres integrales

L: Claro

M: entonces la salud física, más la salud mental, yo creo que sí va a través de los años y a través del cambio de conciencia y sensibilización de muchos de ustedes que son los jóvenes que lo veo y me súper llena de alegría, porque ya nosotros alomejor ya no lo vamos a ver, pero sí nos corresponde empujar de la mano con ustedes de la experiencia anterior y la, y la fuerza de los jóvenes, empujar que eso si llegue a suceder en algún momento

L: Claro. Oye Mariamar, cuéntanos un poquito ¿cómo surge la idea, o sea, me dices que en un inicio no era una Casa Hogar, cómo surge, desde qué necesidad, desde tu experiencia, qué es lo que pasa para que tú digas “voy a hacer Paidi”?

M: Mira, yo trabajé por muchos años en Casas Hogar, de hecho dieciocho, diecinueve años llevo trabajando con población vulnerable... llegó un punto donde me di cuenta que no había resultados, algo no estaba bien, algo que hacíamos no estaba bien. Y lo que hacíamos mal es que poníamos un “capelo”, o sea mi Casa Hogar es la mejor, la Casa Hogar, mis niños van a la mejor escuela, las niñas tienen todas las clases. todo el trabajo y pones un capelo. Y había dos cosas que a mi me preocupaban; número uno, quitamos muchas herramientas naturales de vida en los chavos, liderazgo entre ellos o sea, sí lo, o sea aquí te sientas aquí así, a esta hora se hace esto, se corrige así, la escuela es esta y los chavos perdían herramientas naturales. A mí me tocaron niños que de repente no podían, o sea

veníamos caminando en un centro comercial y se estrellaban contra un vidrio... y yo dije ¿qué onda?... las llevábamos de la mano a todas las niñas ¿no? se estrellaban contra un vidrio ¿no? y de repente como que las escaleras eléctricas como que no le entro ¿no? Tonces yo dije ¿qué onda? ¿qué estamos haciendo? cuando esos chavos a los cinco años andaban en la calle, se tomaban el metro, tenían herramientas de vida muy maravillosas. Entonces primero pues las instituciones, no por una mala intención, sino en el afán de prote... (corrige) sobreprotección les ponemos un capelo a los niños, entonces de aquí, todo se hace así y aquí se come así. Pero a la hora que quitas el capelo y el niño tiene que salir a la realidad, le quitaste el 50 por ciento de las herramientas de vida natural, le diste otras, por supuesto, no, tampoco somos el monstruo. Yo creo que somos un mal necesario, pero no para todos los niños, no es, “vamos a meter a todo al niños”, porque si no está... la pobreza no es una causa para que un niño esté en una Casa Hogar... Entonces pues no tiene para la escuela, ps, busquen otra forma de hacerlo. No mandarlo a una casa hogar y quitarle a su vez, toda la bondad que representa una familia. La estabilidad, la estructura... siempre y cuando la familia sea apta, o sea eso es una realidad. Hay familias que viven en la violencia y tenemos que enseñarles a vivir de otra forma y ese es nuestro trabajo. Tonces, eso es lo que yo... y la otra era que yo veía que, los n... (corrige), las niñas y los niños que habíamos trabajado en Casas Hogar, tenían como mucha terapia, cuando había dinero en las Casas Hogar, contratábamos... pero una terapia específicamente psicológica y sí es necesaria y por supuesto que la necesitamos y por supuesto que se trabajó mucho, pero no era lo suficiente como para darles herramientas para la toma de decisiones, no era sufi... había niños que decían “ya estoy harta, harto, desde que llego al Ministerio Público me preguntan mi historia, después llego con el médico y me vuelve a preguntar y llego a la Casa Hogar y me preguntan”... ya hasta se inventaban, o sea, ya te contaban una historia que, que no era verdad y que después de muchos años descubrían que había sido una mentira, pero de tanto mentir para ya no decir, ya era, se volvía una verdad. Tons tú estabas trabajando con una niña que había sido maltratada y abusada, cuando al final te decía “pos la verdad es que ni es cierto. La verdad es que nadie me abusó ni me maltrataron, yo ya no quería estar con mi mamá porque me, no me dejaba salir con mi novio” ¿no? Tonces yo, yo pienso que la pura terapia sola y la protección de la Casa Hogar solos no dieron muy buenos resultados. Entonces pienso en un momento determinado, “me tengo que ir. Y tengo que fundar algo donde la salud sea integral”... física, emocional, bienestar emocional... equilibrar las áreas, la familia, la sociedad, los, por ejemplo los que haya niños y niñas ¿no? normalmente ya nos volvimos las Casas Hogar; puro niño o pura niña ¿no? Tons generas un resentimiento extraño entre hermanos, este, generas un resentimiento extraño entre la familia y los hijos que están en la Casa Hogar, no nomás no convivir, el niño viene y te cuento “oye me fui a ver a Shakira”, porque nos regalan boletos para ir a ver a Shakira, o el niño trae unos tenis de muy buena marca y el hermanito que se quedó con la familia no los tiene. El niño va a un colegio particular y el hermanito y la mamá no llegó ni a primaria. Tonces, sin querer, se empieza a generar un resentimiento, no social por la clase de que voy a, digo, la desigualdad permite y no lo justifico y no lo perdono, pero sí permite que tengas un resentimiento social, o sea ps cómo aquellos sí y yo no

tengo... es una injusticia social. Tons como ayer lo platicaba el equipo; me decía Daniel, nuestro trabajador, me decía “ps claro, no es lo mismo si no hubiera justicia, depende de ti, de tu trabajo y pus allá tú sabrás si llegas ¿no?”. Pero pus sí, este desnivel pus sí genera desigualdad enorme y por lo tanto, te genera un resentimiento social. Pero imagínate que estamos generando resentimiento social en la familia, el niño que se quedó, la mamá que no puede y el chavito que aquí come todos los días carne ¿no? y la mamá se... ¿qué te comes en tu casa? pues arroz y frijoles. Tons viene y le cuenta “oye cómo vas” “bien, fijate que fui a tal evento, fijate que tomo clases de música, hago... (levanta hombros y manos)... sin querer y no mal sanamente si generas una separación, cuando lo que tenemos que hacer es crear un vínculo. Entonces, cuando te das cuenta de todo esto tienes que cambiar tu mentalidad y tienes que cambiar el, al 180 grados la, la, la, el tema tema de hacia dónde vamos como fundación. Entonces es una Casa Hogar como un mal necesario, como un, como un efecto de una causa que existe, pero no es ya el “target” principal, investigación, el diplomado, esta parte de trabajar con familia, con el, con el, con el colectivo, es empezar a publicar. Tenemos un programa de radio una vez a la semana que nos está permitiendo aventar muchísimos temas y ponerlos en el, en el mantel, en la mesa, de, de cosas que la gente dice “ay”... la salud mental no es “estoy loco”, porque lamentablemente y nuestro objetivo ahorita y te lo voy a decir porque me encantó como quedó. (Refiriéndose a Natalia) Nat, ¿me puedes arreglar tu compu por fa? Este, nuestro objetivo cambió, pero nos satisface plenamente porque está actualizado, estamos trabajando con hoy un, una población diferente a la que yo trabajé hace quince años. Está girando rapidísimo el mundo y tenemos que estar acorde, entonces sí, entonces sí buscar herramientas y capacitarnos y cambiar nuestra visión y, eso no sería tan importante porque ps somos un granito de aren, pero si podemos unir esfuerzos como tú, como universidades, como escuelas, como Casas Hogar más “avangard” que sí quieren abrir su panorama, sí vamos a poder empujar... a un punto donde en 20, 30 años, no tengamos que luchar por los derechos, que estén, que estén, en el momento que tú naces, “SON” y no tengo que pedirlos. Imagínate que hoy en nuestro país tenemos que decir que el niño tiene derecho a vivir en armonía y paz, o sea ¿cómo? Un niño tiene que (interrupción, “dile a Natalia que si me puede abrir su computadora”) Entonces imagínate si, imagínate que, que tengas que pelear por que te den un medicamento el país, que tengamos que pelear por que una, por que un niño no sea golpeado y, y se normaliza tanto la violencia que acabo de ver en las noticias hace un mes y sigo traumada, que pueden poner una noticia que un tipo o una tipa le abre la panza a una mujer para sacar un bebé, o sea ya más qué puedes hacer... no hay salud mental, no, no puedes dañar a los niños de esa forma, no, no hay manera, no, no está dentro de los parámetros humanos, no lo puedo entender. Y que lo diga un noticiero con la frialdad que lo dice y después cuente que “Paquita la del Barrio” se va a operar el estómago?... no es creíble. Esa desensibilización, esa falta, esa deshumanización, ese egocentrismo tan grande... y ¿cómo nos atrevemos a quejarnos? o sea, con qué cara dices “ay, pinche país, cómo es posible este... la sociedad está enferma”... la sociedad eres tú, a sociedad soy yo, y perdón...

L: ¿y qué estás haciendo tú para cambiar?

M: ¡Correcto! porque quejarme y hablar mal del país, ps quién es el país... el país no es Peña Nieto, el país somos nosotros. Ni qué va a pasar con Andrés Manuel. Andrés Manuel es un ente, ¿qué va a pasar con nosotros como sociedad? ¿hasta dónde estamos dispuestos a generar cambios?... Entonces, nosotros lo que queremos es que estos chavos sean generadores de cambio, que nuestro equipo sea generador de cambio, que nuestros comu (corrige) la comunidad y el colectivo sean generadores de cambio. Pero para eso, necesitan tener información, necesitan tener capacitación y necesitan conocer las cosas “sensiblemente”. Tonces creo que eso es hoy lo que Paidi... y así fue como se concibió hace ¿dos años?(duda), y, y efectivamente creo que hemos ido dando los pasos suficientes para hacer el cambio.

L: ¿Y tú le pondrías un nombre al modelo de “Casa Hogar”, al modelo de institución, al modelo de lo que es Paidi?

M: Pues no, no lo he pensado, la verdad no se me ha ocurrido... no siento, siento que es un programa bastante innovador, o sea si es innovador porque desde las Casas Hogar nunca parte la investigación, desde las Casa Hogar nunca parte la apertura de decir “si me quiero unir a varias Casas Hogar, sí quiero que aprendan, si quiero conocerlas, si quiero aprender de ellas”. Yo creo que es un modelo innovador en cuanto a que la Casa Hogar se vuelve única y exclusivamente una transición. Para siempre respetando el derecho superior del niño a dónde puedan estar ¿no? No lo sé el nombre del modelo, pero lo voy a pensar.

L: y ¿surge en el año dos mil...

M: Nace 2016. Nace en junio, 9 de junio del 2016 y ya te conté ¿no?... que fue cuando mi papá cumplió 100 años y tons decidimos hacer algo para...

L: Bueno, eh... ¿cuáles han sido como tus principales obstáculos a los que te has enfrentado teniendo Paidi?

M: Mira yo creo que la desensibilización. A mi me angustia mucho que la gente le cuesta dar tiempo, le cuesta dar... ¿sabes qué nos da? lo que no necesita: ropa sucia, este muebles viejos, este por que como si los niños fueran un bote de basura. Son como la, la “escoria” de la pob... “Whaaat?” o sea, ¿cómo? Entonces cambiar esa cultura, generar sensibilización, decir “no te voy a recibir ropa” “¡Ahhhh, pus qué barbaridad... o sea pobres y además (no se entiende). Y quién sabe qué y cómo es posible”!. Nos vienen a dejar comida echada a perder, o sea, o sea ¡cómo! ¿por? O sea, eso es lo que ha sido más difícil. “Sensibilizar”, la gente que tiene las posibilidades económicas en este país, da a muchas causas y son los mismos. Entonces, abrir espacios nuevos, romper ese, hacer parteaguas y decir “a ver, espérenme, ustedes son sociedad y yo soy sociedad. Hay de ricos, sociedad de pobres, sociedad... ¿cómo nos unimos?... no, no somos basura, no somos las Casas Hogar un basurero donde depositas... me da mucha risa que “oye me voy a cambiar de casa , te mando mis cosas”, dices “ahhh, ya formé un salita de...” entonces te mandan un cacho de sartén, una, unas chancelas viejas de esas que te dan en el avión... no, no piensan, no están sensibles ante la, ante la situación. Tons lo más difícil

para mí como fundación, ha sido sensibilizar a la población en general ¿eh?, no creas, no creas que a los altos niveles, a la, en general.

M: Ahora, dentro de esta población que atiendes, hablas de las familias, hablas ¿no? pero en general, digo yo por el trabajo sé que hay chicos que tienen madres reclusa...

M: es correcto

L: ¿Cuál es la población específica que atienden aquí en Paidí?

M: Son niños que tienen conductas que no les permiten, o sea que hay que rehabilitar, ciertas conductas pá que se puedan reinsertar con menos complicaciones. O sea, colaboramos con eso y son niños que son carentes de protección familiar, de... en realidad nuestro punto principal son conductas que hay que moldear, que dibujar, este rehacer, rehabilitar y son niños que carecen de cuidados parentales.

L: Ok. ¿Y esto incluye hijos de mujeres reclusas, incluye por determinación de un juez de lo familiar, incluye por pérdida de patria potestad, etcétera?

M: Sí, también incluye niños que vienen por etapas cortas, productos de violencia intrafamiliar que se puede resolver a través de algunos cambios en la vida de los familiares.

L: Ok. Con respecto a los orientadores, ¿quienes son los que se hacen cargo de todos los chicos?

M: Mira, ha sido un trabajo bien difícil, ese es el trabajo más difícil de todos, después de conseguir dinero, ese es el más difícil. Por qué, porque no todo mundo es apto y volvemos a lo que te decía hace rato, a mí me puedes dar mucha información, yo puedo hacer una maestría en trato de los niños menores de 3 a 5 especializada en... el trabajo aquí, tiene que ser muy integral. Tonces no todas las personas ni todos los psicólogos, los chavos que trabajan con los chavos son psicólogos. No todos psicólogos están, no todos los psicólogos están aptos para trabajar con población vulnerable. Hay quienes está apto para dar terapia, hay quien está para revisar a los empleados que tengan un buen perfil... aquí se requieren de más cosas. Se requiere que además de tener una carrera, una profesión que tenga que ver con humanidades, obviamente, tengan como una, son como cualidades ¿cómo se... cómo era la palabra? eran... “competencias” que Paidí requiere. Entre ellas es, las reglas y límites marcadas siempre con amor y dignidad, y respetando sus derechos, dos, este que tengan la capacidad de no involucrarse, de no amarrarse a los procesos; que sean chavos que tengan cumplidas y trabajadas sus propias emociones, que sean chavos que tengan trabajadas, cumplidas y aplicadas algunas actividades que a ellos les han beneficiado y no contratamos, por ejemplo, personas que tengan conflictos con niños. Es muy difícil conseguir que una mamá, y lo platicábamos igual ayer, que una mamá que trabaja cuidando a los niños aquí, deje a sus hijos amarrados a la pata de la cama o con un familiar. Entonces el día de la madre, pus nos vamos todos, nuestras mamás que no pueden nos vamos a suplir el asunto y entons esta persona me dice “no te preocupes, yo tengo quien me cuide a mi hijo, entons yo voy a la de los niños”. Entonces yo estoy ahí cumpl... (corrige) haciendo una gran incongruencia. Tonces no contratamos, que trabajen directamente con los niños a mamás que tienen que dejar a sus hijos en otros espacios para atender a éstos. Porque nunca va a ser la calidad ni la calidez de atención que nosotros requerimos como fundación para los chavos. Nuestros chavos

(haciendo referencia a los orientadores) se capacitan todo el tiempo están haciendo las baterías de pruebas, todo el tiempo están capacitándose en, viendo sus emociones, todo el tiempo estamos haciendo talleres, todo el tiempo... nos reunimos, ninguna decisión fundamental o importante para la vida de la fundación y más de los niños, se toma desde dirección, desde patronato, se toma en un grupo siempre es multidisciplinaria.

L: Y en este sentido, en uno de los libros que leí, decía que normalmente los chavos que están en una institución de cuidado alternativo, ya sea pública o privada, están hasta con 200 orientadores o cuidadores en un año. A mi en lo particular me da mucho gusto porque en un principio del proceso de la implementación del proyecto, la relación con los orientadores fue un obstáculo para el proyecto

M: Es correcto

L: Que lo platicamos. Y a mi me da mucho gusto regresar hoy y ver que sigue Carlos ¿no? o sea que siguen algunos orientadores. ¿Cómo es ese proceso ahorita? ¿Crees que es una debilidad de las Casas Hogar...(interrumpe)

M: Sí, sí lo es

L: El cambio de...(interrumpe)

M: Sí, sí lo es. Hay un desgaste emocional y físico impresionante . Trabajar directo con la población, te representa un desgaste físico, emocional enorme. Pero, nosotros lo que hemos hecho es que si te das cuenta, hemos hecho una salita donde compartimos y los chavos (orientadores) por ejemplo viven aquí, tienen un espacio donde vivir, separado, ellos pueden decidir quedarse aquí o irse. Nosotros hacemos cada jueves o cada, cada jueves cada 15 días, nos reunimos a jugar cartas, platicamos, nos reímos. Procuramos tener, tengo un comedorcito para el personal donde pueden bajar, preparar sus alimentos, donde compartimos. Hemos hecho del trabajo que es fuerte, hemos tratado de hacer un equilibrio. Y ese equilibrio me ha funcionado muy bien. Entre la capacitación, la contención que bueno, en la experiencia que yo tengo me, me es muy fácil hablar con ellos y explicarles “no es grave, pasa esto”. Tonces le hemos dado peso a lo que tiene peso y hemos compartido espacios de equilibrio y además, el equipo se ha empezado como a, digo no ha sido fácil, se ha empezado a armar. Por qué, porque también hay un plan de carrera, o sea, Tania era la pedagoga, hoy es la jefa de la unidad de, de psicología, Carlos estaba en la, estaba apoyando ¿te acuerdas? a las chavas mujeres que estuvieron y pues bueno, hoy es el jefe del, de los orientadores de, es el jefe de la unidad de orientadores. Pero la condición es: trabajo psicológico, mucha apertura en equipo y eso es un proceso. Mi trabajo aquí, ya realmente lo que queda de mí, lo que me resta de vida, va a ser, bajar la experiencia que yo he vivido y aprender de ellos las nuevas formas. Entonces hemos hecho un equilibrio muy bonito, entre los adultos y los muy jóvenes, hemos logrado equilibrar y les hemos también enseñado que la vida no es tan difícil como a veces parece, que se puede jugar un poco más hasta con los problemas y yo mis... (corrige) esos, ellos mismos trasladan eso a los chavos. Tons, hemos encontrado y va a ser una debilidad siempre porque no todo mundo está capacitado, no para trabajar en casa hogar. Cualquier persona lo podría hacer. Para trabajar en directo con los niños, son condiciones bien específicas. Y

encontrar ese “garbanzo de a libra” para mí ha sido muy difícil, la han recorrido y tú lo sabes (refiriéndose a mí) una cantidad de personas bárbara ¿no?

L: Si. Desde tu perspectiva y tu experiencia ¿cuál es la realidad a la que se enfrenta esta población? o sea, los niños

M: Mira, yo siento que... lo que te voy a decir está muy ps muy raro, pero es real. Yo siento que a la misma sociedad. Es muy grueso lo que te estoy diciendo porque la sociedad es la que los quiere proteger y la sociedad es la que los lastima y los desprotege y los, y los vuelve, o sea no los in... (corrige), no son incluyentes. Este, las escuelas con las que hemos trabajado, este “a ver los niños de Casa Hogar de este lado”... y vas y les explicas y les... y es gobierno ¿no? Tons decidimos buscar apoyos en otras, en otras escuelas y no por snobs, ni por fresas ni por nada; por el hecho de que los maestros han entendido, ya se han sensibilizado al respecto. Tons ya no, ya no entran los niños a la “los niños que no pudieron comprar su uniforme de la Casa Hogar, las mamás les juntaron tal” ¿no? eso ya no tiene que pasar. Entonces hemos encontrado huecos maravillosos donde la gente está abierta a entender que no puede ser la misma sociedad que los expulsó, los vuelve a recibir y los vuelve a expulsar, o sea es impresionante ¿no? tonces una de las barreras más grandes que yo me he encontrado en este proceso es que la misma sociedad, aborta otra vez... Entonces se vuelve muy difícil el trabajo porque tengo que darle herramientas también para entender que la misma sociedad quizá después los va a abortar. Tonces ¿qué tenemos que hacer? fortalecer, fortalecer y fortalecer.

L: Claro. Ahora ¿tú consideras que impartir estos talleres artísticos hace algún efecto benéfico en la población con respecto a la educación? Pensando en la educación como una cuestión “global”, es decir no sólo pensar en la educación forma ¿no? o sea, la escuela. Sino más bien en su formación como individuos ¿crees que el arte es una herramienta?

M: Mira yo te voy a decir, tuve la oportunidad de trabajar con ustedes... al principio no entendía muy bien qué pasaba, ni los niños tampoco. Fue muy difícil que ellos integren a su vida cosas nuevas, es muy difícil, porque viven el momento, el día a día, pero yo vi como poco a poco, se fueron sensibilizando porque les permitía expresión libre, porque les permitía... ustedes fueron (corrige), hicieron muchos cambios también en su proceso ¿no? De que si más rígidos, que si menos rígidos, que si hay un personal vigilándolos, que si no... fue un buen proceso, para mi fue un aprendizaje grande... yo ya había trabajado en algunos momentos de estos veinte años con arte, y los resultados son, no buenos, magníficos. Todo lo que acerque a los niños a la, a las fibras íntimas; la música, el teatro... donde pueden expresarse y volverse otra persona... a mi me impresionó mucho J (uno de los menores) que en la obra de teatro, en algunos momentos... hoy todavía toma personajes de eso y se disfrazaba como tal y viene y se presenta y dice... y tú no sabes la seguridad en algunos niños que adquirieron, es, yo creo que el arte es, es tan terapéutico como la terapia, como, como, como la aplicación de la escuela de esto los aprendizajes (no se entiende) es formativo al 100 por ciento. Ahí es, hay instituciones en Brasil que únicamente trabajan con arte y ha sido, sin más ¿he?, sin escuela, en favelas, en... han trabajado con arte pictórico, escul... y los resultados han sido y están en



estadísticas, impresionantes. Yo no quiero nunca separar a los niños del arte, no debo. Es una forma de expresión maravillosa... además son creativos, son chavos que encuentran en un pedacito de papel... yo lo vi con lo que hicieron con ustedes, o sea, en un pedazos de papel encuentran un mundo completo que armar ¿no?, tons yo creo que el arte acerca a las personas, forma, forma equipos, se, te conocen, logras autoconocimiento, autocontrol porque también hay una parte donde tienes que encontrar donde, hasta donde puedes irte y hasta donde... eso es magnífico ¿no? (49:13.36) yo, yo si creo.

L: Y entonces, con respecto a esto, eh... ¿que nos podrías decir en cuanto a las fortalezas y las debilidades del proyecto?

M: Mira yo creo que en poblaciones vulnerables la, fo, la fo, la... la introducción de reglas y límites es muy difícil. Los niños vienen sin reglas y límites, o sea es, es todo libre y tenemos que re-insertarlos y rehabilitarlos para que entiendan esta sociedad tan dañada y tan mal organizada como estamos, pero necesitan integrarse y poder vivir en armonía, en bienestar emocional. Tonces creo que lo único que yo, lo único ¿eh? que yo noté que deberíamos de haber trabajado un poco más era en reglas y límites. Por ejemplo, hubo veces que hubo faltas de respeto, hubo algunas cositas... que no debieron de haber pasado. Pero que es un aprendizaje para ustedes y para nosotros.

L: Claro

M: Y eso hay que permitirlo, no hay que volver a cometer el error. Pero sí creo que la, que la, la marca, la línea entre tu libertad termina donde comienza la mía, es correcto siempre. Porque también es parte formativa, es parte de lo que la Fundación hace. Entons yo creo que donde nos fuimos un poquito, fue que fue una, un poco desordenado el trabajo de los chavos porque no tenían ... “no quiero”, tons pues no lo hago ¿no? .Y es correcto, no puedes obligarlos pero te contesto mal o te hago una mala cara o pateo o hago un show ahí a la mitad porque hoy no me pude controlar, es correcto y va a pasar, porque trabajamos con ello, pero sí quizá tendríamos que haber metido un poquitito más, muy amorosamente de estructura. O sea, un poquito más de estructura y hubiera hecho, la formación que se logró, pero además estructurada. Y entonces creo que eso a los niños los vuelve a meter, son como gelatinas sin molde ¿no?, o sea, sin cuajar. Tons hay que ponerles un molde muy amoroso, donde ellos puedan encontrar también su auto-control y, y, y, yo creo que seria lo único que yo te podría decir que me parece que pudiéramos haber corregido en el momento pero que bueno que solitos se fueron dando las cosas, fue muy maravilloso, darme cuenta como ustedes mismos empezaron a girar cosas, a mover, a traer más a menos, a quitar a darles a... empezaron a probar y encontraron, finalmente lo encontraron, encontraron el camino y nos hubiéramos ahorrado a lo mejor un pedacito ¿vea?, pero también nosotros teníamos un movimiento muy importante de orientadores, de casas, de cambios, o sea fue un momento medio crítico para todos, porque si te acuerdas estábamos en una casa, después nos cambiamos a otra, después aquí estaban remodelando entonces nos pasamos a la otra, tons hubo movimientos de personal, habíamos apenas tomado a los niños de la otra fundación con los nuestros, era un, era una fusión complicada, estábamos en papeles la mayoría del equipo, no había mucha capacidad de poder

estar en campo y los que estaban en campo pus no lo hicieron tan bien, tons creo que fue una mezcla de responsabilidades compartidas.

L: y si pudieras mencionar cinco aciertos del proyecto con respecto a los chavos ¿cuáles serían?

M: Mira yo creo que el primero y me encantó, es la alegría. Estaban muy alegres. O sea siempre estaban como muy alegres después del taller. Yo siento que eso para mí es muy importante, o sea y creo que lo platicamos en equipo, después del taller los niños tenían un comportamiento como muy alegre, como que estaban muy contentos, como que seguían cantando, seguían enseñando sus dibujos, seguían platicando qué estaban haciendo, este “y me dijo” y “toque” y “me dijeron” y, estaban contentos. Eso es magnífico, la alegría a mi me parece que es fundamental. Otra es el autoconocimiento, o sea sí lograron saber hasta dónde son capaces de llegar y qué no les gusta. Saber qué te gusta y qué no te gusta y saber hasta dónde puedes llegar... y aquí llegaron al cielo porque nunca habían trabajado con esto. Tonces lograron ya en la última función que hicieron, o sea lograron expresar libremente, que eso también me encanta, la libertad que les dieron de expresión fue magnífica, sin ya problemas conductuales tan graves, si lograron un autoconocimiento y yo creo que a tercera sería un autocontrol. Ellos sí lograron solitos, a través de ustedes y un poquito sin nosotros, lograron controlar el equipo, el grupo, sí lograron, fortale... sí lograron crear esa barrerita de respeto y que nos costó mucho a todos pero que al final se logró.

L: Claro

M: Y creo también es autocontrol y eso me gusta mucho. Otra de las cosas es que conocieron los colores de la vida y un poquito los pudieron expresar. Tonces saber que negro es tristeza que todos creemos que el negro es feo y que el negro es oscuro y que el negro es un color de tristeza y los psicólogos también lo piensan que cuando un niño pone... y cuando ellos te explican que descubren que el color negro, es un color que expresa algo que no estoy de acuerdo o no me gusta para unos, y para otros era un color que era bonito, ton encontraron los colores, se le encontró el sentido a los colores y tuvieron una, una oportunidad de expresar a través de una, de un papel, les pidieron en una fundación que hicieran un dibujo donde para ellos cómo explicaban la alegría y los niños de la fundación (Paidi), mágicamente, porque vi los dibujos de los demás niños, tuve oportunidad de revisarlos, mágicamente sabían cómo combinar, sabían cómo expresar, y nosotros a lo único a lo que lo podemos achacar es a su taller. Porque cuando vimos eso en el papel, dijimos “oye que genial, pudieron expresar la alegrías” porque la pregunta era ¿cómo vives la alegría? ¿cómo ves la alegría? a través de un dibujo. Tonces, esos, esos maravillosos arcoíris, esa forma de, de decir lo que sentían a través del dibujo y los colores, y lo decían ¿no?, “oye el café yo creo que, podemos pintar a un niños de café porque está más, es más oscuro que yo”, entonces pues sí, píntalo, “porque el café es un color bonito, porque además lo puedo usar, porque el café es como la tierra” me decían. O sea esa, esa, esa forma en que expresaron en esto y te lo voy a mandar para que los veas porque vale la pena que los vean, es producto de un trabajo de ustedes, fue muy padre. Después con la música ¿no? muchos niños se quedaron con la idea de que quieren aprender a tocar un instrumento y eso, a mi me parece

maravilloso, porque un niño que puede tener la capacidad de tocar, entender, leer la música, y hacerla suya y, y componer sus como sus propias... eso es maravilloso y les permitieron saber que no tienen un tope. No es hasta aquí a donde llego, puedo llegar hasta donde yo quiera en la expresión y eso a mí me parece también muy valioso del proyecto.

L: Que bueno, me da muchísimo gusto

M: no, a mí más ¿imagínate?

L: y sí, con la música por ejemplo, que al principio te comentaba que llegaban y mientras hacíamos actividades los dejábamos poner cierta música. No pues que banda y reggaetón, entonces empezamos a traer los diccionarios, entonces “a ver ¿qué significa esta palabra?”

M: Eso estuvo muy cabrón

L: Y entonces ok, vamos a hacer nuestro propio reggaetón, pero cada palabra tienes que tener un por qué la estás poniendo ¿no? como todo eso fue un proceso muy lindo...

M: y aprendieron ¿eh? porque ahora ya el reggaetón aquí, se ha vuelto, que era la, el me levanto y me acuesto con reggaetón, hoy se ha vuelto, como un tercer lugar en las predilecciones de los chavos. Los que van llegando, tienen su tema, pero no todos ¿eh?, ya los chavos que estaban en casa, ya te dicen “oye ps es que reggaetón, no” o “vamos a oír esto a ver si te late”. Entonces ellos mismos, si tú ves, ponen ya su música y ahora me llama mucho la atención que están utilizando música de esta de “Snap tap Kaur” que es como para relajar y todo, tonces en la noche aquí, estamos sentados trabajando y de repente ¡uuuuu! (sonidos de gong con la boca) así la música...

L: Ay que padre

M: ¡Chavos, qué onda! entonces creo que todo lo que hablaron de arte y todo lo que el teatro, la obra de teatro y los personajes, la música, todo fortaleció muchísimo la formación. Yo creo que no podemos dejarlo y me entristece mucho no poder continuarlo por falta de dinero ¿no? o a lo mejor falta de... pero bueno

L: Vamos a continuar

M: Pero bueno, ya buscaremos.

L: Bueno, respecto a la población específica con la que nosotras trabajamos, entiendo toda a cuestión de protección de la identidad que ustedes trabajan como institución. Y por eso mismo quiero que sepas de antemano y que quede grabado que en mi trabajo, la identidad de los niños va a quedar completamente protegida, no voy a usar imágenes donde se vea su cara, voy a usar sólo imágenes donde no se vean sus caras y los resultados del, pues de lo que hicieron de su creación artística ¿no?

M: Muchas gracias

L: Y bueno, en este sentido; obviamente durante todo este proceso, ellos nos fueron contando, involuntariamente y a veces voluntariamente parte de sus historias...

M: es correcto

L: que como tú dices, no sabemos qué tanto son reales, qué tanto no, y en este sentido, me gustaría muchísimo poder saber desde ti, qué... las historias de estos niños en particular ¿no? que de repente

pues nosotras también tuvimos todo un proceso fuera, donde cada vez que terminábamos una sesión hablábamos, platicábamos, yo en particular tuve asesoría psicológica porque de repente era muy fuerte enterarnos de ciertas cosas y no saber cómo manejarlo ¿no? O sea en este sentido, sí consideramos que una de las debilidades del proyecto fue el no tener un apoyo psicológico directo en campo ¿no? porque de repente había cosas que se nos salían de las manos y no teníamos las herramientas para contener...

M: es correcto

L: entonces, tú qué nos puedes decir de estas historias particulares, sabiendo que van a estar completamente protegidas y que pueda utilizar.

M: Mira a mi hay casos que después de tantos años, parece mentira, pero todos son muy importantes, o sea, desde la mínima abuso, pérdida de derechos, hasta el máximo, que hay casos que consideras que son irreales ¿no?, que una telenovela quedaría muy corta al lado de esto. Tons a mi de los casos que más me han llamado la atención en esta etapa, o sea porque en otras etapas fueron otros casos, en esta etapa es el caso de un chavo que nace en reclusión y que a mi, que a mi me me llena el corazón cuando lo conozco en la, en la, en el, en la cárcel y empiezo a trabajar con él y yo me lo llevo a casa, al, lo empiezo a sacar porque el chavo tenía que salir a los cinco años ocho meses, lo empezamos a sacar al mundo real cuando del reclusorio tienen algunas salidas y tal ¿no? pero empezamos a salir al mundo real y conforme pasa el tiempo me doy cuenta de un amor absoluto hacia la madre, a pesar de los comportamientos que la madre tuvo con el niño. Cuando lo inscribo a la escuela, pues cuatro escuelas diferentes y va para afuera, unas crisis de ansiedad, se golpeaba... lo que no hizo al principio, las primeras saliditas que estuvo expectante, todo el tiempo viendo qué pasaba en el mundo, posterior a eso pues se da cuenta, toma conciencia de que ya no está con su mamá. Y vivir de cucharita con su mamá cinco años y medio y de repente sal sin tu mamá a un mundo diferente con gente desconocida, pus para un niño genera conflicto. Pero al cabo del tiempo, en las sesiones, en las pláticas con él, nos damos cuenta que él fue abusado en el reclusorio por una persona, por una mujer adulta y después la madre cobraba por... este pues trabajos sexuales ¿no?... no sé cómo explicártelo... por trabajos sexuales. Y lo utilizaba como, como, como escudo ante la violencia, lo obligaba a traf... a trasladar droga, lo obligaba, y lo golpeaba y lo maltrataba, pero creció al lado de eso una súper relación con la mamá, porque además la mamá siempre tiene en mente que el día que él se vaya, pues ya no tiene la protección ¿no? Tonces para nosotros el trabajo con él, ha sido un trabajo muy difícil, muy doloroso porque pareciera que como que ya salimos y otra vez regresamos ¿no? a las conductas. Las llamadas constantes de la mamá, donde “no sirves para nada, por qué no vienes a verme, po...” Nos van echando pá tras los pasitos que vamos logrando. Hoy, después de un año, casi dos años, año y medio de trabajar con este chavo, pues ya está estable en una escuela, ya llevamos ocho meses en esa escuela, con una, la verdad con unas calificaciones muy de llamar la atención, muy buenas notas. El comportamiento, todavía no lo regula al cien por ciento, todavía tenemos episodios de... pero ya no estos de que toda una noche esté dando vueltas en el patio, golpeándose, pegándole a la pared... ya no, o sea esa parte

ya se fue. Regularizando. Y a mí algo que me llama mucho la atención es que su máximo en la vida es volver a ver a su mamá y quiere regresar a vivir ahí. Él ya entendió que no va a poderlo hacer, la única forma de hacerlo sería a uno masculino y cometiendo un delito ¿no? Tons nuestro trabajo en este momento es explicarle que pues la gente que está ahí no está por, pues no está porque hizo algo bueno y que su mamá pudo haber cometido los errores que no estamos pá juzgar, pero que no es correcto el lugar para estar, que encuentre que el... entonces él encontró que el mundo para él es muy grande ya. Después de vivir tantos años en un espacio tan pequeño que para él era un mundo, el mundo es muy grande y le genera mucha ansiedad. Le genera ansiedad saber si se queda solo qué va a pasar, si, si va a seguir solo muchos años dónde va a vivir, qué va a hacer, le genera muchísima ansiedad. Tons el trabajo con él ahorita

L: ¿tiene siete ahorita verdad?

M: Ahorita tiene siete, los acaba de cumplir, y lo siento un poquito como todavía tiene un mundo interno muy grande que no hemos podido terminar de descubrir y vamos a tardar un par de años más quizá y tener que hacer un plan de vida con él, un plan de vida donde no consideremos ni familia, ni pues redes de apoyo que no sean externas. Entonces lo que queremos es crearle redes de apoyo porque además es un chavo con una capacidad intelectual bárbara, es un chavo que tiene fuerza física, es un chavito que no le tiene miedo a nada, se avienta desde un tobogán de quién sabe cuántos metros, ya lo escogieron para las carreras, ya lo escogieron para hacer el chavo que representa a la Fundación en karate y quiere entrarle a la música, es rudo, pero ha encontrado en él, se ha descubierto que él también tiene un lado muy sensible, muy, muy artístico, muy, muy de humano, entonces eso ha sido muy difícil para él. Ese es un caso que a mí me preocupa porque la madre tiene una condena pues yo creo que va para cuarenta años más y la, la fuerza que tiene la mamá con él, todavía es muy grande. Tons tenemos que ver la forma todavía de estirar un poquito más esa liga, sin romperla porque no es nuestra intención, pero si estirla un poquito y que él pueda tener nuestra voz y la voz de la sociedad y la voz de la escuela y... como más clara que la de la mamá todavía. Y no porque no sea correcto, sino porque no le está beneficiando ¿no? en el proceso

L: Con él fue como de los casos donde vimos el trabajo, obvio en conjunto con ustedes, el cambio, el proceso pero... a mí me quedó muy marcada una sesión donde él venía de visita del reclusorio. Y siempre él era muy participativo y “yo juego” y “yo hago” y ¡sí, mira, mira, mira lo que hice! y conforme fue pasando el tiempo la violencia fue bajando muchísimo. Al principio no había una sesión dónde no se agarrara a golpes con alguien y... en esa sesión en particular, me acuerdo que él se sentó en las escaleras de “casita”, y yo me acerqué a platicar con él y le dije que si me quería platicar algo, que si quería dibujar y entonces me dice “no pues es que vengo de vis... del reclu” y le digo “ah bueno y ¿qué pasó?”, “no pues es que mi mamá me dijo que soy malo y que no sé qué y que no sé cuanto”... Bueno, ok “y tú crees que eres malo” “pues... sí”... y le digo “bueno, yo no creo que seas malo”. Y fue todo un proceso donde acabó haciendo un dibujo, bailando, acabó todo muy bien ¿no? En otra sesión que regresaba de visita del reclusorio, llega y les estábamos dando regalos de navidad. Y él

empezó que no se merecía... Entonces todo el resto de los niños estaban formados y “yo quiero este, yo quiero este”... y le decía “a ver, ¿cuál quieres tú?” “es que yo no quiero porque yo no me lo merezco” y en la sesión de cierre, les entregué un, una huellita donde ponía sus nombres y atrás ponía las huellas que ellos habían dejado en nosotras ¿no? y... fue la primera vez que cuando se la di, se volteó, me preguntó si me podía dar un abrazo y después me dijo “hoy sí creo que me merezco mi regalo”

M: ¡Guau!

L: Y fue, o sea fue... un niño el día que yo lo conocí, porque además fue de los primeros con los que empezamos a trabajar, al último día. Para mi también es un caso...

M: Mira aquí el caso, el caso de este niño, llevado a la vida real es un niño con un potencial enorme, es un chavo que va... pero tiene heridas muy profundas, que seguramente no se le causaron a propósito, pero, pero que tenemos que seguir trabajando. Él, hoy es un chavo de verdad, si no te digo ejemplar, ha ido por muy buen talante. Pero todavía hay muchas cosas que trabajarle. Ahorita que dices del reclusorio, cada vez que regresa o sabe que va a ir al reclusorio, su comportamiento es total y absolutamente, desequilibrado. O sea ya empieza a tener conductas una semana antes y después, fíjate qué grueso que hablamos con la mamá y le dijimos “oiga señora ps esto, de un mes, dos semanas estamos en crisis y... las otras dos pues decentemente ¿no? Tons le vamos a pedir que no va a ir a visitarla unos meses porque tenemos que equilibrarlo, lo tenemos que sentar, le tenemos que explicar y tenemos que dejar que su imagen se diluya un poquito, la fuerza de su imagen un poquito”. Entonces la señora dijo que era un derecho, que no lo podían hacer y que ella firmaba cualquier documento que aunque le hiciera daño psicológico al hijo, y tengo el documento y es increíble que lo haya firmado, donde no le importaba el daño que le hubiera hecho, que el daño que le cause o lo que le pasara el chavo, que ella se hace responsable y que lo lleváramos, que porque ella no estaba en posibilidades de dejarlo de ver, ¡ella!... y que no importaba lo que le pasara el chavo en estas semanas, ella tenía que ver a su hijo, porque ella no podía vivir sin verlo. Cuando, cuando lo tuvo jamás tuvo un trato pus de calidad con el niño o de amor ¿no? Tons cuando yo le dije (a Natalia) no lo va a firmar y llegamos al reclusorio lo firmó, yo no lo podía creer, tuve que, yo como pensando que nunca lo iba a firmar... restringí las visitas, cuando firma eso, tenemos que llevar al chavo. Y sí estuvo bien fuerte...

Otro caso que no sé... ¿tú no conociste a H (se dice el nombre de un menor) ? un chavito medio llenitín.

L: sí

M: este es otro caso bastante patético que a mi me, también me mueve mucho, que es el caso de un chavo que nace en reclusión también... quitas el nombre por favor, se me fue

L: sí, sí, claro

M: bueno, es un chavo que nace en reclusión, la mamá está recluida, el papá está recluido...

L: esto lo voy a transcribir para mí y sólo voy a, de verdad no te preocupes.

M: Muchas gracias, te confío. Confío en que tú no vas a ... Tons, es otro chavo, entonces nace ahí, la mamá está acusada por algo que ella misma no sabe, y el papá está acusado por un crimen. Cuando el niño se entera de toda la situación, ya habían pasado varios años y resulta que el padrastro de este chavo, comete un asesinato con su hijo, o sea mata al hijo de la señora, al primer hijo de la señora, lo mata de la peor forma, es violación, le fractura el cráneo, lo mata... se supone que la mamá no sabe que este señor, mató a su propio hijo, a su, al hijo de ese señor. Tos este niño que está con nosotros, pus viene de nacer ahí, de vivir en esto y de enterarse que su papá, mata a su hermano. Y entonces, este chavo sale, sale la mamá, porque se dan cuenta que la mamá no, no estaba involucrada pero era pero era "responsable" (hace gesto de comillas con las manos) por haberlos dejado, y la mamá se embaraza de este cuate otra vez, del señor que mató al niño... tonces nosotros cuando recibimos el caso, pues yo pienso de entrada que la que necesita terapia es la mamá ¿no? y pues bueno ya platicando con la mamá nos damos cuenta de que efectivamente ella no sabía que el papá esta... había hecho este crimen y por eso la dejan en libertad y el niño que veía al papá de adentro con el reclusorio ps es la admiración máxima que le tiene es al papá. El papá maltrata a la mamá, maltrata al niño, es un maltratador... es un asesino, perdón pero pus sí, es un asesino... y no no separa este chavo la claridad de que el papá le mató un hermano y que el papá no es una buena persona porque maltrata a la mamá y o sea, no le queda la claridad. Tons cuando llega aquí empezamos a trabajar con él, este es un caso que a mi personalmente me cuesta mucho porque el chavo es muy fuerte, es como todos los niños que ¿no? es muy fuerte, es aventado, hace lo que sea, pero tiene una, tiene un tema ahí que no logramos entender que pueda admirar tanto y querer tanto al papá y pedimos verlo, cuando hemos intentando que toma conciencia de lo que pasó con el, con el padre y que cómo puede admirarlo ¿no? y le escribe, y quiero hablar con él y lo quiero ir ver... no lo entendemos, no lo hemos logrado todavía, digo no ha ido a ver al papá, pero no hemos logrado entender y hace poquitito trabajamos con un grupo de, de judíos, de chavos judíos jóvenes que vienen a dar terapia a los niños y hace bien poquito tiempo a él en la escu... en el colegio, le explican lo de la suástica ¿no? y entonces llega, llega con una suástica grabada, sabiendo que el... que la suástica y como les explicaron el la escuela tiene que ver con el asesinato de muchas personas. Y pus el cuate le explican de qué se trata, pero él ya sabía el antecedente que eso era una marca pus no era algo padre ¿no? Tonces tenemos muchas dudas respecto a su comportamiento, respecto a su carácter, respecto a... tons es un caso que nos ha reunido en muchas ocasiones al equipo y que tenemos que tenemos que seguir trabajando con la mamá muchísimo, porque a mamá sí también pensamos que tiene un tema, pero el niño nos preocupa mucho, tiene diez años, once y, y esta visión que tiene tan clara no entendemos bien, no logra empatía, tonces estamos en la posibilidad de revisar sus condiciones psiquiátricas y es un proceso bien difícil porque yo no puedo concebir, ni el equipo podemos concebir que un niño pueda ser su ídolo un padre ps asesino, maltratador, violador, porque antes de, de matar al niño lo violó, al bebé...

L: al bebé...

M: Sí... o sea sí... era un bebé... tenía un año... Son casos donde dices, “no puedo creer ¿no?”, no lo puedo entender. La mamá está haciendo un esfuerzo bien grande por salir adelante, está asistiendo a terapias aquí, está trabajando mucho, estamos trabajando con el, con el chavo, pero esta última que nos aplicó de la suástica y... sabiendo que los chavos que vienen a trabajar con nosotros son judíos porque les explicaron ¿no? y llegó y lo enseñó así como... sí estamos en un momento difícil, es un caso para nosotros muy complicado porque en realidad no pres.. por un lado pensamos “sociopatía”, es muy joven. Entonces... no puede ser un sociópata, no puede ser un psicópata, quizá no ha hecho empatía. Esos males causados dentro de los niños que nacen en reclusión y que tienen que permanecer ahí, son a veces irreparables. Y eso es algo que tenemos que combatir, está aprobada la Ley de que los niños salgan a los tres años, pero no está, no está reglamentada, por lo tanto siguen saliendo a los cinco años ocho meses con unos daños, te podría decir yo, estructurales muy severos. Entonces, este caso nos llama mucho la atención porque de no tenerlo aquí, qué sería, qué pasaría... La mamá no está pudiendo, por eso lo trajo ¿no? ni con ella, ni con su propia vida. Y tiene al hermanito que nació de la relación de ese señor, tonces el chiquito ps está peor todavía. Tons nos pudimos, tuvimos que decidir entre quedarnos, porque no tenemos ya cupo, estamos muy llenos, entre el pequeño y este grande. Tons pensamos que el grande era más importante tenerlo y bueno es uno de los casos que, que no te puedo dar resultados todavía, lleva con nosotros unos cuantos meses y apenas lo estamos descubriendo en realidad, porque no tiene muy buena facilidad de palabra entonces... ya sabes que se avientan unos verbos y después ya la realidad ps aparece después casi de un año ¿no? Tons bueno es un caso también muy importante y fuerte que, que tenemos que trabajar.

L: Sí... es muy... yo estoy en shock

M: en pausa

L: y me pasa ¿no?, ahora que reviso libros, que reviso investigaciones, es que no paro de llorar... Y de darme cuenta de eso, como tú dices, el problema es de la sociedad ¿no?

M: es correcto

L: o sea, qué estamos haciendo como sociedad y con respecto a esto es lo que me pasa, que yo leo estadísticas de casas hogar, de, de todo lo que pasa en este país y tengo mi punto de comparación que es Paidi. Que es otro universo, que es otra realidad, que es eso, para mí... creo... como yo lo he vivido, Paidi es, como la esperanza, digo seguramente hay otras instituciones que están haciendo una labor maravillosa

M: Por supuesto

L: pero sí quiero reconocerte...

M: muchas gracias

L: la labor que hacen todos porque sí creo que se salen de esta terrible estadística del país

M: sí, qué horror

L: que son las Casa hogar. Y dentro de estas investigaciones, me percaté de que uno de los factores de, que es un problema grande, es la falta de estadísticas en cuanto al número de menores, por una



supuesta protección de la identidad ¿no? Yo me acuerdo de la primera vez que platicué contigo que nos platicaste del caso de “Mamá Rosa”

M: sí, a mí me tocó hacer el operativo. Eso sí estuvo... Hay una obra de teatro en la UNAM

L: ¿ha sí?

M: sí, se llama “la gran familia” ¿no la has visto ?

L: No la he visto

M: está en un teatro de la UNAM, me acaban de mandar los boletos. Es un musical, o sea en qué momento, te juro que digo “la tengo que ir a ver” (ríe) me cae que hacer musical eso, es que deben ser genios los chavos porque eso musical, no sé o sea no hay nada, no ni un punto que rescatar.

L: Entonces ¿qué pasa con esta falta de datos fidedignos, a qué se presta? ¿Se presta a este tipo de situaciones? ¿Cómo viviste tú todo el proceso de lo de Mamá Rosa?

M: Mira a mí no me tocó destapar el proceso tal cual, esto, esto ya tenía atrás como, ya llevaba seis años de investigación. Por cuestiones institucionales, por no quedar mal nadie con nadie y por deberes políticos y “mejor me cuido”, no se hizo la apertura de esta casa cinco años antes. La gente es muy cobarde, prefiere sus puestos y cuidar sus espacios, sus direcciones y sus nombres y no lastimar a su jefe y no ir contra el partido y qué va a decir el presidente y qué va a decir fulanito, cuidan tanto eso que descuidan todo lo demás. Entonces yo no puedo creer que había demanda, denuncias gravísimas cinco años antes y nadie había entrado. Tons un grupo de mujeres, bastante picudas en la, en la, en el... que dijeron ¡ya basta!, consiguieron la, eso no me tocó vivirlo a mí, consiguieron la entrada a la casa, pero ya con policía, o sea ya con fuerza pública porque por las buenas no había forma. Entons, todo el mundo diluía, “oye que hubo un atentado, que se murió un niño, que mataron...” ¡nadie! o sea, se diluyó. Porque era conveniente en aquél entonces, porque imagínate cómo iban a quedar ps ciertos políticos ¿no? y ciertas autoridades, incluido el DIF entre ellos porque el DIF Michoacán y el DIF D.F., tenían niños allá. Y eso lo descubrimos después. ¿Cómo mandan niños, cómo a nosotros las fundaciones nos vienen a revisar con lupa, textual, sacan una lupa para revisar el jamón, y no es posible que... y mandan niños a la gran familia Michoa... a la gran familia, bueno a la mamá Rosa y no revisaron las condiciones de vida? Tons, todo esto lo empieza a confrontar un grupo de mujeres muy fuertes, encabezadas por Sara Irene Herrerías, encabezadas por muchas mujeres importantes que ya te pasaré sus nombres porque vale la pena. Este y entran con la fuerza pública, deciden ya ni un día más, consiguen que alguien autorice, una chava de la PGR que también bastante calzonuda, decide ¡va, vámonos, entramos! Entran con lujo de fuerza y se encuentran pues bueno yo no sé cómo se llamaría, este, pues no sé... lo que vimos ahí era un basurero humano, un basurero humano, es eso, una foto de, no sé de, quizá de Victor Hugo en

N: sí, era terrible... comida podrida en botes...

M: no era humano lo que había ahí adentro. Nosotros entramos, cuando entramos ya a evaluar, o sea, animales muertos, comida, la, tengo las fotografías de los niños metidos, los cuartos no tenían ventanas, eran rejas, eran cárcel. Cerraban y hacían pipí y pops en, en, en vasijas... no, no era humano,

o sea de verdad era dantesco, o sea era dantesco, lo que yo encontré cuando entramos, a mí me tocó llegar a evaluar... porque claro, también tiene una función... dolorosamente te lo tengo que decir, y lo entendí después de algunos años... nadie recibía a esos niños en las fundaciones... nadie. Y esta señora dijo “ps acá”. Tonces niños ciegos, sordos, psiquiátricos, señoras, señores mayores, jóvenes con temas de drogadicción, de alcoholismo, tons hizo su “castillo de la pureza”... y entonces cerró. No había nadie que los recibiera, los expedientes decían: “Este niño se mandó al DIF de no sé dónde y del DIF lo mandaron a la Casa Hogar tal, de la Casa Hogar lo mandaron a no sé dónde” o sea era el basurero humano. “Este niño no tiene dónde estar ya no hay manera, sus conductas son terribles, pues mándenlos a Zamora, Michoacán” y se los recibían... nosotros cuando entramos había quinientos veintitantos niños y jóvenes y adultos. Pero el tema no era lo que había, el tema era dónde iban a estar después de haber sido separados de sus familias durante, había gente que cumplió hasta cincuenta años... ahí. Tons el tema era ¿qué hago con toda esta población, a dónde va? sus familias ya no los reconocen, ya no, ya no había nada, ya no había a dónde... Entonces la ayuda que me solicitan a mí es: Mariamar, necesitamos que toda la gente que se va a quedar qué vamos a hacer con ella, porque tú no puedes abrir la puerta y dejarlos salir y luego.

Entonces fue un tema, ahí, fue un tema que yo dije “ups, qué voy a hacer”

Entonces te estaba platicando que cuando ya entramos y vemos, ok, sí, ya estamos adentro. Miles y miles de kilos de basura, eran camiones enteros los que salían de basura. Cuando yo llegué habían pasado como dos días y habían sacado toneladas de basura y seguía caminando la basura. Tons cuando entramos a ver la casa y vemos lo que había ahí adentro... de verdad, yo difícilmente te puedo decir que en mi vida he visto ps una forma de vida tan... eran como animales, encerrados. Pero eran felices... muchos de ellos, muchos de ellos eran felices porque no conocían algo más. Y habían nacido ahí, o sea, ahí morían, ahí nacían. La gran familia, tendría ps yo creo que cincuenta y tantos años ¿no? de fundada. Entonces, generaciones enteras. Se rumora por ahí también que algunos de la gran familia fueron los que formaron “la Gran familia Michoacana” y después lo corroboramos un poco ¿no? Había grupos de chavos que habían salido de ahí que formaron parte de las filas o fueron parte de la formación de este grupo de... Entonces, la entrada fue fuertísima, pero después fue qué hacemos con toda esta pob... quinientos y pico de personas. El DIF, como siempre, les pone ropa bonita a los niños, los peina, les pone moños, y se lleva a las mamás con bebés y a los niños menores de edad... a todos. Ahora sí a esos sí se los lleva el DIF. Las fotos eran patéticas... después de haber estado ahí y ver las fotos que sacaba el DIF, donde todos los niños impecables con su muñequito de peluche, su moñito... ¡por Dios!... esas fueron las fotos que salieron en la prensa, de que el DIF se lleva a los niños... ¿peeeerdón?... no, se lleva a los niños, mamás con bebés y punto. Y la tarea era hablarles a las familias de los mayores de dieciocho, señoras adultas y señores adultos, hablarles y... ¿imagínate buscar un expediente en ese mugrero? o sea, lograron la PGR hizo un trabajo impresionante, ahí sí he de reconocer, separó los expedientes, los, los incautó, para poder revisar histori... Entons, empezamos a hacer pruebas de ADN, porque decían que eras tú mi hija, pero no era seguro porque tú me cuidaste

pero cuando naciste, se cometieron deli... faltas de Derechos Humanos como cambiar actas de nacimiento. O sea, tú te llamas... todos se llamaban Isabel Verduzco Verduzco, Jesús Verduzco Verduzco, Lolita Verduzco Verduzco, tons ahora descubre quién es tú mamá en realidad porque yo te mantuve, pero yo te cuidé, pero entonces mi mamá se salió, entonces ya se escapó, tonces me dejó contigo... una situación de verdad que, yo creo que para un sociólogo debe de, no sé, yo espero que ya haya algo trabajado en esto. Tonces, yo lo que decido es, como no tenemos, no todos los familiares llegaron, o sea, había familias que decían “no yo si lo mandé es pá”.... nunca se presentó un familiar. Jamás (no se entiende) tío. Tons lo que empezaron a hacer era, buscar los familiares cercanos, empezaron a publicar que fulano de tal... Algunos papás llegaron pero ¿qué crees? se llevaron a los chavos y al mes y medio, ya los habían devuelto... por las condiciones... porque ya venían con... ya no había forma. Tonces los devolvieron, tons estos chavos se quedaron algunos en Morelia, en Zamora, y se fueron a las filas del narco y... otros salieron y sí, intentaron hacer una mejor vida. Otros se juntaron ya en la Ciudad de México y a mi me toca, me quedo con setenta personas que no tienen a dónde vivir ni qué hacer. Adultos mayores, gente con sarna, un chavito que le acababan de, estábamos ahí cuando le pegaron con un, le pegaron con un tubo en el ojo y, y la... ya, eso había pasado hace unos días y la señora mamá Rosa, había dicho que no le iba a pasar nada, tons cuando nosotros entramos, pus el niño tiene el ojo deshecho. De inmediato entra la ambulancia, se lo llevan y pierde los dos ojos ¿no? o sea pierde la vista. O sea esos casos... otro chavito nos tocó, ahí sí estando yo presente que se subió a un tubo de la no sé qué, se quiso aventar, se aventó, se fracturó de ahí lo tuvimos que sacar, se generó un caos, se generó un caos. Ellos no conocían, no tenían herramientas para la vida. Tonces cuando les abren las puertas, pus muchos salen corriendo, los de reciente ingreso pus tienen cómo salir y ¡vámonos! ¿no? porque la policía los iba agarrando. Cuando se escapaban de la gran familia, la misma policía estaba coludida tons los mandaban y los regresaban ¿no? Entonces por un lado, pus sí se hizo un trabajo, sí vivieron como se pudo, tuvieron un lugar donde dormir. Muchos están muy agradecidos, creo que al principio tuvo una función social importante, pero se fue degenerando con el paso del tiempo. Y entonces, pues yo me quedo con setenta personajes, chicos, medianos, grandes, mayores de dieciocho, todos ellos. Y pues ahora qué hago con ellos ¿no? Tons pues yo trabajaba en una Casa Hogar que era para puras niñas menores de dieciocho y pues... la verdad y me acuso públicamente, pus decidí llevármelos ahí. Entonces pues la sociedad me ayudó, el patronato no estuvo tan de acuerdo, pero la verdad es que no le pregunté. Pusimos unas carpas, (no se entiende) unos espacios y la sociedad civil se volcó, la única Secretaría que nos apoyó al cien por ciento fue la Secretaría de Salud, que fue a evaluar los casos, porque había gente psiquiátrica, se tomaban el cloro.... no sé, unas cosas terribles ¿no? Los que tenían sarna, las mujeres que tenían sarna... fue una cosa muy difícil. El niño este que no podía ver, entonces había que enseñarle de cero. Porque ya cuando me lo regresaron pus ya no veía ¿no? ya no tenía ojitos. Tonces desde cero enseñarle a moverse, tonces había que llevarlo a terapias ¿imagínate setenta gentes en una fundación de puras niñas, y había 120 niñas menores de dieciocho años?... pues se sensibilizaron ante la situación,

les expliqué un día en la tarde llorando muy preocupada, les dije “¿qué vamos a hacer con ellos?” o sea qué sigue para sus vida, o sea yo me, yo les dije “no te quedes aquí... Te prometo que nunca vas a volver a vivir como ahorita”... ups...y mi palabra pus todavía vale ¿no? Tons yo dije, me cae que ahora sí qué hice. Tonces, yo tenía que cumplir mi palabra y mandar a cada uno de esas setentas personas y después se juntaron como veinte más porque empezaron todos a llegar a la fundación, para el apoyo real. Y yo tenía esa compromiso personal con ellos. Entonces empecé a acercarme a las fundaciones, nadie, ninguna institución en México hizo la labor humanitaria más que en ese momento la mía, nadie, ninguna ni siquiera nos mandaron ropa. Nadie, todo mundo estaba aterrado porque habíamos metido a la peor gente del planeta Tierra, no, nadie se quiso meter. Obviamente las cámaras, prensa y demás pues persiguieron el camión que salimos en la noche para llevarlo a esta fundación y yo lo único que les pedí es “yo no quiero prensa”, esto yo no lo hago para... al contrario me voy a meter en un lío gigantesco, cosa que sí pasó. Tonces pues alguien dio el pitazo y empezó a llegar la prensa, tuvimos que cerrar las ventanas con telas negras y armar una carpa y pues buscar sleepings y pues la verdad es que mis hermanas, mis amigos, amigos de la fundación, nos ayudaron completamente a poder pasar este trance que duró aproximadamente dos meses. ¿A qué nos dedicamos en esos dos meses? a pedir ayuda, que ninguna entidad gubernamental nos dio... Entonces empezamos a hablar con las fundaciones a través ya de gente que tenía posibilidades de ayudarnos y canalizamos al cien por ciento de todas las personas que estuvieron ahí, que sigo viendo hasta la fecha y que por aquí tengo algunas trabajando con nosotros. Este, las canalizamos al cien por ciento a sus lugares. Y después de un mes y medio, se empezaron a regresar otra vez a la fundación. Se escaparon y se vinieron a pie desde Chalco, desde, desde, desde el volcán, desde... se vinieron caminando otra vez a con nosotros. Tons hubo que re-insertarlos nuevamente. Fue una labor titánica de la cual estoy muy satisfecha, pero que sí dejó pues muchos aprendizajes y mucho dolor humano. Vimos casos de gente que era psiquiátrica y que en ningún lado nos los querían recibir por la edad. Entonces hubo casos donde armamos, yo tuve con otra fundación que armar una casa especial para los chavos mayores de dieciocho... este, algunas fundaciones y algunas empresas me ayudaron, privadas. Para darles un año de estancia a los chavos mayores de dieciocho porque no tenían familia y no tenían a dónde estar y yo no los podía tener, era una casa de puras mujeres la mía. ¿Imagínate cómo iba a tenerlos ahí no? Tonces los tuve un tiempo y después les dieron una casa y hubo que armar un proyecto en Sonora donde podían ir todos los, los señores mayores psiquiátricos y el proyecto ha funcionado muy bien, ha costado mucho integrarlos a la sociedad, mucho, muchísimo porque traen costumbres, una forma de vida. Tienen su propia, sus propios códigos y (no se entiende) han tenido que aprender a romper. Hemos contado con apoyos personales y pues la verdad es que de algunas empresas y algunas... pero ni gubernamentales, no mucho, la PGR sí porque tomó la responsabilidad de haber hecho pues esta entrada, la tomó y la PGR ha ayudado, Derechos Humanos por supuesto también. Entonces esa fue una experiencia muy fuerte, pero cuando yo hablé con las chavas y les dije lo que estaba pasando, cuando vieron las condiciones en las que venían, las mejores voluntarias fueron las chavas de la Casa Hogar. Ellas se volcaron en

amor, no les importó quitar piojos, no les importó la sarna en las cabezas, les pintaban las uñas a las chavas jóvenes, a los niños les ayudaban, les dieron clases de música, los e... la verdad es que por eso se regresaron después, porque encontraron un ambiente de amor, de acogimiento, armónico. No había ninguna intención más que que estas personas hicieran esta transición lo menos dolorosa posible. Y creo que lo logramos. Hoy y a la fecha, pues la verdad es que me sigo viendo con algunos de ellos, nos hemos reunido, hemos conocido a sus hijos, hemos ido a sus bodas. Otros no, se han suicidado un grupo de ellos, como, creo que llevan como siete suicidios, de chavos que no... no encontraron su espacio, y creo que tenían una situación psiquiátrica. Dolorosamente también hemos acompañado algunos funerarios y algunas cuestiones ahí medio terribles, pero en términos generales, este, fue una experiencia de vida maravillosa para las mismas chavas y para los que participamos en esto, la verdad.

L: Bueno, por último y para ir cerrando ¿crees que el arte y la educación son herramientas para construir nuevas realidades para esta población ?

M: sí, si lo creo. Si lo creo, sin duda alguna, sin duda alguna. O sea no, no, ni siquiera te podría decir “en las estadísticas dicen”... es la realidad, es lo que yo he vivido en estos años y no hay manera de separar al ser humano del arte, o sea es parte. Y hay que fomentarlo, y hay que sacar esa creatividad que traen dentro, y no puedes formar si no estás formado también en la parte artística. Es, es fundamental, es, no la hay , no existe. Yo no creo que haya un niño que pueda estar formado en la vida, sin pintar, sin esculpir, sin hacer pin... tocar un instrumento... por lo menos que tengan el oído para escucharlo, que puedan admirar una obra de teatro, sino participar, por lo menos verla y conocerla. Creo que hace muchísima falta acercar toda esa cultura, no nada más a las Casas Hogar que lo necesitamos mucho, sino a la población en general. Es algo muy impresionante ver cómo van, las caras de los niños... nos acaban de invitar a ver “La Traviata” o no me acuerdo, algo en Bellas Artes, nadie quería ir. Todo mundo “no qué flojera”, se las puse, “miren que la computa... se las puse” nadie quería... les dije “¿saben qué? prueben... vayan, si se quedan dormidos, duérmanse, no pasa nada”. Conseguimos como veinte boletos, creo que se durmieron tres, y el resto llegó tarareando “La Traviata”, llegó platicando, preguntando que cómo funcionaba, que qué se podía aprender para poder ser un tenor, y que qué se podía hacer con ese... o sea creo que generar esa curiosidad en los niños y fomentarla y aplicarla y que lo hagan, es fundamental, está en, está inmerso en el ser humano. No habría forma de formar sin, si no hubiera arte de pormedio, bueno ¿yo qué te puedo decir?

L: Pues Mariamar, más allá de la entrevista que te agradezco muchísimo tu tiempo porque sé que estás...

M: no, por favor...

L: muy ocupado, quiero agradecerte en nombre del equipo, por habernos permitido trabajar con tus chavos porque, más allá de lo que mi equipo pueda decir que también les agradezco profundamente por creer en mi proyecto, yo te agradezco a ti porque me abriste un mundo de posibilidades, porque conocí mi gran pasión trabajando aquí. Entonces pues agradezco profundamente y eso, saber que yo siempre estoy dispuesta a venir y a hacer lo que nos den chance de hacer.

M: Tú sabes que las casas, la casa está abierta para ustedes, este proyecto nuevo los incluye, los incluye mucho. Yo, además de agradecidísima, porque además nos ocuparon un tiempo que no teníamos forma... o sea llegaste en un momento en el que el tiempo era ¿qué hacemos con ellos? o sea estábamos y... y lo que se hizo fue maravilloso y creo que tuviste la capacidad de fluir, a pesar de las veinticinco mil que pasaron en el camino, tú equipo también, fluyeron... para mí, de verdad no tengo más que agradecimiento. Saben que estamos no , sí queremos en este caso ser conejillo de indias de todos tus proyectos, de todo lo que piensen, porque sabemos el fondo de todo esto. El fondo de sus corazones, el fondo de su sensibilidad, cómo tomaron este, este proyecto no nada más como para anotar los datos en un documento ¿no? Me acuerdo perfecto que me llegabas a contar cosas que golpeaban en el corazón y con lágrimas en los ojos más de dos veces las vi, a ti específicamente, como diciendo “puta qué es esto” o sea “cómo enfrentamos esta vida” ¿no? Tonces yo creo que esta sensibilización, va a bajar a otras personas, y transmítanla, hagan que la gente entienda que esto no es malo ni feo, que es necesario participar. Te enriquece como persona, te enriquece como sociedad. Tonces que bueno que ojalá puedan ustedes ayudarnos a empujar a esta sociedad para hacer un cambio de fondo. De verdad muchas gracias también a ti y a todo tu equipo, estamos muy contentos y que bueno que esto siga saliendo... no sé qué sigue

L: Dará más fruto

M: muchas gracias, muchas gracias de verdad. Te mando los datos si necesitas ponerlos lo de la Fundación y eso.

## Entrevista Itari Martha

L: Bueno pues primero que nada, muchas gracias por recibirme

I: Ay no al contrario

L: Este, todo lo que se grave en esta entrevista, sólo será utilizado con fines académicos

I: Ok

I: Bueno te comentaba que tengo este proyecto que gran parte de mi población son hijos de reclusas y estoy trabajando toda esta cuestión... después de estar en un espacio como es el reclusorio, qué es lo que pasa cuando salen. Entonces...

I: ¿Pero tú no trabajas dentro?

L: No, no, yo trabajo directamente en una institución de cuidado alternativo. Mi único acercamiento con el reclusorio ha sido a través de ustedes y de su proyecto que soy fan número uno

I: (ríe) muchas gracias

L: Bueno, pues primero que nada me gustaría saber cómo surge el proyecto de la Compañía de Teatro Penitenciario

I: ehhhh... mmmm... en realidad eh como que este tiene como que dos niveles, siento todos estos proyectos, como una siento que es la historia como personal, o sea la que carga esa persona ¿no?

L: claro

I: porque este, digo, porque no todos los actores queremos dedicar tiempo de nuestra vida a este tipo de proyectos y yo creo que tiene que ver con la historia que traes cargando ¿no? Y lo otro tiene que ver cómo esa historia personal se, se conecta con una coyuntura y entonces como que agarran cause ¿no? Este... mmm.. Entonces, en este caso en específico, este, mm... Tal vez como el punto de partida, en este caso es que, este yo sufrí tres asaltos y el primero de ellos fue un secuestro exprés hace muchos años... Este cuando no estaban de moda por así decirlo y fue una experiencia muy este como dura como de reciclar, bueno ahora yo le llamo como reciclar...Y, y, y después de ahí de esa hubieron otras dos que que fueron como causando como una como una este pues como una huella muy muy marcada en mi cabeza que era también este osea dos preguntas ¿no? o sea por qué la crueldad, porque una cosa es robar y otra cosa es la crueldad, por qué ¿no? O sea por qué y lo otro es para qué sirvo, o sea, para qué sirve mi chamba ¿no? O sea yo soy actriz y hago teatro y tal, pero entonces como que de repente ante un acontecimiento como este o al menos en mi caso, pues como que esta profesión de repente tiene cierto... tiene un peso que, que no necesariamente era interesante para mí en un sentido ¿no? entonces como que ahí empezó eso ¿no? Ahora la coyuntura fue que... que Bruno y yo teníamos un programa en Canal 40 también hace muchos años que se llamaba “Par 64” cuya, cuyo objetivo era entrevistar a compañías de teatro independiente que la tele no necesariamente les da su lugar porque... porque, porque pues pá qué... no son famosos o lo que sea y entonces, éste, Sara Aldrete que que, es conocida como “la narcosatánica”, un día nos contacta, nos llama y nos dice “es que yo tengo una compañía de teatro en Santa Marta y entonces quiero que me vengán a entrevistar a mi compañía”

¿no? y el pus en su momento si nos pareció un poco hasta como *fashion* ¿no? O sea como sexy así de “ay pues sí vamos güey”, éste y yo creo que ahí o sea este se juntó esta cosa que yo traía enterrada en el alma con esta coyuntura que digo que hace que tú como que como que tomes una decisión de vida y digas “yo quiero colocar parte de mi trabajo o sea parte de lo que yo soy y de lo que yo traigo como, incluso como profesionalista” este, y ahí fue donde donde el agua empezó a correr hacia allá ¿no? este porque, porque sí entendí o sea como que me cayó un 20 como que sí entendí de dónde viene como la crueldad, de dónde viene ese universo digamos, sí... o sea del mal ¿no? o de la crueldad y o sea como que entendí de dónde venía y también entendí cómo se estaba reciclando en esa persona en particular como que se me abrió el mundo y pues así empezó el proyecto con es entrevista este... con esa combinación de universos

L: Ok y bueno ¿a qué problemas sociales responde el proyecto?

I: ¿A qué problemas sociales?

L: ¿O crees que responde a algún problema social el proyecto?

I: sí, lamentablemente a muchos juntos. Este, no es uno solo y ese es el tema. Tal vez si pudiéramos como encasillar lo en una sola cosa sería mucho más sencillo ¿no? pero responde a la pobreza, responde a la falta de cariño, responde a la falta de tiempo entre las personas, este... responde a la falta de de lenguaje, a la falta de forma de expresarnos, este... a ,a, a la falta de imaginación, este a la falta de... a nuestro Sistema Educativo... este a, a, a que no no incorporamos el arte en nuestro sistema educativo, pero también a que ,a que nuestro sistema responde a saber cosas y no a entender cosas y apropiarnos de nuestros propios discursos ¿no?

L: claro

I: este... entonces ahí hay... éste y así creo que todavía hay una serie de factores que incluso tienen que ver con quiénes somos como País... este, sacábamos corazones pues ¿no? sacábamos corazones, no podemos negar que somos un pueblo... este en donde, en donde el sacrificio es parte de nuestra, de nuestro chip, en donde el catolicismo también es parte de la contradicción de ese chip, este... en ese en ese sentido la doble moral ¿si me explico? o sea siento que todo, todos estos elementos son como, como un como la tierra fértil para que para que se desarrolle... o más bien para que no se desarrolle el ser humano como ser humano sino como animal... este y cada vez más, o sea incluso nosotros como actrices ¿no? O sea aunque se te vea civilizada pero es un, pero es un animalerío ahí y ¿no? O sea de este yo “necesito más yo necesito, tal yo necesito hacer más, ser más hermosa, yo necesito tener más casting, yo necesito tener más”... puta madre güey... que cansado, en serio. Entonces digo es que la respuesta a esa pregunta probablemente tenga como dos horas de palabras pero entiendo que esa no es la idea así que me quedaré con, este... no sólo en este país sino en el mundo estamos generando un campo fértil para el odio y la ... y la destrucción la autodestrucción

L: la deshumanización ¿no?

I: sí

L: Y en este sentido ¿Cuáles son los objetivos pedagógicos del proyecto?



I: Mmmm ... mierda.... este.... creo que tal vez son muy sencillos; leer y escribir, primero ¿no? O sea, luego entender qué escribes y qué lees... luego cómo eso es te afecta a tu con autoconocimiento, o sea yo siento que el teatro te ayuda a auto-conocer. Otra de las cosas creo que es saber que, que eres capaz de otros mundos posibles, es decir la imaginación. Este la... la... la... la imaginación porque tú eres capaz de generar otro universo posible ¿no? y el tercero es la real democracia, o sea los griegos inventaron el teatro para democratizar el punto de vista, para que tú te sentirás identificado con uno o con otro punto de vista, entonces si a eso le llamamos criterio si a eso le llamamos la construcción del criterio, pues eso es la construcción de tu criterio

L: Super, y ¿cómo se concibe lo artístico dentro del proyecto?

I: Híjole qué buenas preguntas... ¿Cómo se concibe lo artístico?... Tal vez eso... este, tal vez no esté entendiendo bien la pregunta pero, siento que si tú quieres enseñar estas cosas sin vaselina pues o sea así al seco... pues no, no entra, no cabe porque es como si te dijera “oye cambia tu vida” ¿no? o “sé otra persona” ¿no? este... o, o “haz cosas que nunca habías hecho” ah pus, claro que no quiero ¿no? Digamos que para mí el arte o lo artístico es simplemente el canal.... este, el, el...

L: ¿La herramienta?

I: la herramienta para llegar a una pedagogía o a un entendimiento de algo, sobre todo en una conciliación o re-conciliación entre dos partes ¿no? o tres o las que sean necesarias ¿no? como encontrar un punto de convergencia.... ahora, sin embargo yo cuando doy taller a otras personas acerca de este tema no les digo “cambia” o me súper objetivo del proyecto es “cambiar vidas” o, o cambiar el mundo o no. O sea mi objetivo es hacer teatro, entonces también creo que el arte se convierte en el objetivo práctico que te ayuda a como a visualizar qué quieres lograr porque de otra forma se vuelve un poco *naiv* el objetivo, es decir se vuelve como, como ingenuo... este o sea, no es que yo no crea en los movimientos sociales o lo que sea, creo que son necesarios pero, pero luego hay que, hay que hacer un trabajo más como...

L: de acción

I: Ajá más comprometido más, más en el in-situ porque “vamos todos a marchar por los inmigrantes”... de acuerdo y luego, sí pero cómo los vamos a ayudar “No pues les voy a dar agua en la calle”... eso no va a resolver un problema de fondo, los problemas tienen que ser como paulatinos y constantes, entonces está bien que hagamos una marcha pero después tiene que haber alguien que la, que la agarre y que la sienta para que haya ese real, ese real... este compromiso de, de, de una sociedad diferente sino entonces no, en realidad no quieres una realidad diferente, en realidad quiere ser reactivo ¿no? o sea como dicen, reaccionario, pero no... pero en ese sentido cómo vamos a, cómo vamos a lograr ese objetivo que se convierte en una cosa *naiv* ¿no? porque ahí si “yo salgo a marchar” o sea bueno desde los 60 salimos a marchar

L: claro y regresando un poco al punto anterior que decías que leer y escribir ¿hay procesos de alfabetización o parten de una base o solamente es como la comprensión del texto?...

I: no o sea yo trabajo, o sea yo Itari trabajo con “vamos a leer”... “es que no sé”... Pues aprende “pero no sé” “pus yo no vengo enseñarte a leer y a escribir”, aunque sí venga ¿no? Aunque mi objetivo sí sea “tú vas a aprender a leer y escribir” pero yo no vengo a, a, “a, b, c, d;” o sea vengo a decirte “este es un herramienta que te puede ayudar a leer y a escribir ¿quiere?” “sí, si quiero” bueno pues aprende... O sea tú busca el medio para aprender a hacerlo, y en ese sentido pues me ha resultado bien porque, porque, éste, porque hay como una afrenta personal ¿no? como, como, pus, pus “búscate la vida güey” estás acostumbrado a buscarte la vida, búscatelo en esto también, ¿no? o sea ¿por qué, por qué te buscas la vida para imaginar hacer un secuestro, para imaginar, este robarle a alguien, para imaginar matarlo, para imaginar violar, para imaginar una serie de cosas si no puedes imaginar cómo aprender a leer y escribir? ¿no? o sea, es decir... este y entonces lo pongo en términos como de “ya lo debiste de haber hecho, si no lo hiciste, pues empieza ahorita” con qué, con este pretexto, es decir esto es un pretexto para que tú lo aprendas a hacer, pero no soy la que te, o sea, yo te voy a enseñar otra cosa más grande, si quieres verlo así... este, y esto es tú responsabilidad no la mía ¿no? porque también el sistema pedagógico, yo creo que está diseñado para depender de ese alguien que te diga qué tienes que aprender o qué tienes que investigar cuando en realidad pues tú güey, tú aprende a investigar, tú aprende a comprender, tú, no yo te tengo que decir cuál... cuándo Cristóbal Colón descubrió América, o sea... es que eso ya está en estas madres ¿no? más bien lo que tú tienes que saber hacer porqué fue importante que Cristóbal Colón nos descubriera o no ¿no?

L: o cuáles son los, las consecuencias de esos pero eso ya es tu chamba

I: exacto

L: en la página web de la Compañía, encontré que el proyecto es de “*reconciliación social*” ¿Cómo entiendes este concepto?

I: lo entiendo como una cosa en donde, yo tengo un resentimiento hacia ti y tú tienes un resentimiento hacia mí por una falta de conocimiento por una falta de información, por una percepción, por un algo que nos dijeron que era. Entonces reconciliar es volver a... o sea ahora sí que volver a pasar por ahí ¿no? un poco como re-cordar, este... te recuerdo no te extraño ¿no? si no vuelvo a pasar por ahí, vuelvo a re, re acomodar las fichas de cómo yo veo lo que veo y cómo tú lo ves... y, y, y cómo juntos vamos a hacer esa nueva, esa nueva creación que se llama tú y yo o ustedes y nosotros o los alemanes y los griegos o... es decir este, re repasar eso que creemos que somos ¿no? y por lo tanto hay un momento de conciliación, hay un momento de que todos re- evaluamos lo que somos y podemos llegar a un momento juntos, o sea a un punto de convergencia juntos

L: ¿y crees que ese punto de convergencia se da cuando se hace teatro?

I: sí. Porque además hay la oportunidad. Para montar una obra tienes que decir “oye yo creo en la Virgen María” ¿no? pues “yo no creo en la Virgen María”... sí pero para montar esta obra tenemos que juntos creer en la Virgen Inmaculada del Sagrado Corazón ...Entonces vamos a tener que hacer algo, vamos a tener que agarrar elementos tuyos y tuyos para darle forma a eso que se llama la obra fulana de tal. Entonces...y como ahí no hay discusión posible o simple porque no estamos ni siquiera

en una discusión de qué piensas tú y que pienso yo para quién sabe qué... si no hay un objetivo claro que es, tú y yo estamos hablando y re-evaluando estas ideas para un objetivo ulterior a ti ya mí, o sea lo que importa no es tú y yo o tú o tú-y-yo versus tú y yo, sino tú y yo estamos aquí juntos porque vamos a hacer algo, materialmente algo

L: y a través del diálogo se llegan a acuerdos para poder lograr esos objetivos

I: ese objetivo en particular que es montar una obra

L: claro. ¿Cuál es la trascendencia que ha tenido el teatro penitenciario para los actores que pertenecen a la Compañía, para la educación, el público y las autoridades... o sea, para todos los implicados? (interrupción)

I: Perdón ¿En qué nos habíamos quedado?

L: ¿qué trascendencia crees que ha tenido el teatro penitenciario para los actores que pertenecen a la Compañía, en la educación de los internos al, público y a las autoridades, o sea todo lo que conlleva a las personas que son parte del proyecto?

I: mmm... mira o sea, en ese sentido creo que habrá que verlo como con dos perspectivas también, o sea uno, como si consideramos que cada ser humano es un universo en sí con todo lo que eso implica, entonces hemos cambiado el universo entero... este si sumas dos universos, pues entonces le has dado dos vueltas al universo entero y en ese sentido creo que el cambio es a niveles físico matemáticos cuánticos y incalculables y como que ahí entra todo, o sea entra como, cómo ha afectado esto a los internos, al este, al otro creo que es incalculable dimensionarlo así porque es milimétrico y en ese misma ecuación haber cambiado el universo entero implica no implica haber cambiado nada tampoco, entonces a lo mejor no hemos hecho nada, alomejor nadie ha cambiado nada, alomejor era solamente parte de la historia que tenía que suceder para que se llegara a otro punto que era necesario llegar... este, o al menos los que hemos tocado ese esa bolita mágica o ese, ese universo mágico ¿no? este... entonces, la respuesta es un poco extraña o es un poco difícil de cuantificar, porque, porque no, no, no te podría decir a nivel académico pues dos tal, en nivel humano cinco tal ¿no?...este, no, no podría yo... este ( interrupción)

I: Por ejemplo esto (haciendo referencia a la situación de la interrupción) esto que está pasando ahorita necesita una inteligencia, este... la resolución de problemas es un, es una cosa que requiere de una inteligencia global, porque por ejemplo es mi mamá, este, me gustaría salir corriendo tras ella pero no... es decir ¿no? entonces, este, cuando tú logras que un ser humano tome una decisión con respecto a algo, entonces eso cambia así (hace gesto con las manos) el universo, éste universo ¿no? pero también podría no implicar cambiar nada porque a lo mejor ella no tendría que llegar a su siguiente cita, a lo mejor ese es el punto, a lo mejor el destino le está diciendo “no te vayas” por eso la está reteniendo y a lo mejor quién sabe incluso y lo he pensado muchas veces ¿no? quién sabe si tú sacando a una persona de lo que era realmente, estás haciendo algo o más bien estás haciendo, o sea quién sabe si estás haciendo algo positivo o algo que no necesariamente vaya a ser para su bienestar, entonces hígole... en ese sentido es donde mi, donde, donde mi proyecto... o donde ¡fíjate! o donde yo solté

también mi imagen dentro del proyecto ¿no? este... porque no, no, no implica que uno necesariamente esté haciendo algo que cambie algo ¿no? O sea a lo mejor sí claro, se modifica... este pus modificas cosas, modificas las situaciones, pero eso no necesariamente quiere decir que yo Itari o el proyecto cambió algo, simplemente estás haciendo lo que estás haciendo y porque crees en lo que haces y crees que eso es importante hacerlo para ti... sí. Por eso empecé diciendo que a lo mejor el proyecto empieza en uno, porque uno tuvo una coyuntura que lo obligó, o que o que no que lo obligó pero que lo condujo hacia allá. Si eso está bien para ti y si eso crees que, que te hace... este... sentido en tu en tu inteligencia, y no razonar sino en tus inteligencias, entonces supongo que estás haciendo un camino, ese que tú consideras pertinente, lo otro es muy difícil de evaluar y de cuantificar

L: si, no, a mí no me interesa... a mí no me interesan datos cuantitativos, y estoy completamente de acuerdo contigo en el sentido de por ejemplo mis niños que por ejemplo que vienen del reclu, o sea sufren, sufren porque están en un mundo donde no conocen donde asomarse por la ventana y ver perros o ver a la Virgen de Guadalupe les provoca ansiedad ¿no? y genera una, un estado de ansiedad constante etcétera, etcétera, etcétera. No necesito medir porque me he dado cuenta que es algo que no se puede medir, no puedo decir “es que yo implementé esto y entonces el resultado fue esto otro” y entonces lo que a mí me interesa es la experiencia de esos universos y cómo esos universos con este factor que es el teatro hacen una modificación que genera lo que tú comentabas en un principio de la conciencia de uno, la conciencia del otro, el diálogo para llegar a acuerdos porque queremos contar una historia y porque nuestro objetivo final es ese, no es aquí quién es el más acá, ni quién es el menos, ni es... vamos a contar algo y cómo nos ponemos de acuerdo y eso es a mí lo que me interesa no, no necesito decir es que tantos internos han tenido tales resultados ¿no? O sea en esencia, en cuestiones cualitativas... eso es lo que yo creo que este tipo de proyectos tienen como resultado

I: Sí, de acuerdo

L: ¿Cuáles son los mayores obstáculos a los que tú, Itari te has enfrentado en en el proceso?

I: mmmm la voluntad humana. Ese es el tema. Este, creo que ese es el primer obstáculo porque te podría decir “Ay nuestra educación artística” ¿no? nuestra educación artística no existe, este, las autoridades, este... y lo que tú quieras, pero en este nivel cuántico, bueno en este nivel que estamos hablando como más.... sí como una matemática más amplia, pues la voluntad humana es el pedo, o sea yo querer, yo querer hacer este proyecto... yo querer, este, por ejemplo ¿no? muy al principio me decían “es que lo que tú estás haciendo es antiético para ti” ¿no? y yo, y yo este... así de por qué, por qué es antiético... entonces decía una persona muy querida para mí, una de mis mejores amigas me dijo “es que tú eres actriz y los actores están para mostrarse” entonces el concepto de cárcel para un actor está en contra de su ética porque la cárcel es esconderse ¿no? O sea, tu trabajo no va a ser visto por muchos, tu imagen no va a ser la portadora de la imagen, entonces tú estás yendo en contra de tu ética como actriz, porque la ética del actor es justamente mostrarse ante muchas, ante los demás ¿no? y ser ese centro de atención, este, que, que, que, que tenga palabra ¿no? que tenga imagen *versus* palabra ¿no? Y yo lo que contesté en ese momento es qué tanto esa imagen y esa palabra sirven

realmente para algo o, o, si... es decir, qué tanto la... es esa la ética. Porque entonces tendrías que, si esa fuera tu ética entonces tu... las palabras que salieron de tu boca tendrían que ser muy importantes, muy importantes ¿no? o sea es decir, este, “¿oye es importante aprender a maquillarse? Yo creo que es importante aprender a maquillarse, este, porque, este te hace ver más linda ¿no? “¿Qué tanto eso es importante?” ¿no? porque en Santa Marta, ahí adquiere una dimensión muy importante, muy distinta. Pero porque importa para hacer algo ¿no? porque hay una chica que se siente mal con eso y entonces... este... porque no cree en sí misma y entonces aprender a maquillarse puede darle un nuevo fulgor, ahí es muy importante ¿pero aquí? ¿es muy importante aprender a ponerse unas pestañas? ¿realmente es importante? ¿o no es importante? porque, porque entonces realmente de qué sirve esa imagen y esa palabra en el... en esa en esa importancia ¿no? Entonces, este sí, sí... la pregunta era ¿me puedes repetir la pregunta?... ¡los obstáculos!

L: Ajá, los obstáculos

I: luego entonces, la, la voluntad de lo que yo quiero hacer o no, eso es lo importante, o sea quieres, este... “¡ay es que yo tengo una vida muy trágica!” ¿no? sea por ejemplo con el tiempo después de 10 años casi, pus historias negativas, pues tengo una lista enorme ¿no? no es que no me importen las historias ya, sino que lo que importa ya no es tu historia, es la que vas a contar y eso depende de cómo tú tienes la voluntad de verla o de hacerla o de ejecutarla y lo mismo un actor y lo mismo, este, un custodio y lo mismo las autoridades, son personas que tomamos decisiones. Entonces el tema es quién toma decisiones y por qué las toma, entonces a partir de eso pues la voluntad, incluso, este, te podría decir “oye la voluntad política que está constituida por, por una por una serie de voluntades de personas” entonces si, si nos vamos como a la raíz, ¡ la voluntad cabrón! de una persona queriendo hablar con otra persona para juntos establecer una misma voluntad que en todo caso se llame voluntad política ¿no? entonces pues eso es, o sea y voluntad de y luego entonces voluntad de aprender, voluntad de voluntad de....

L: de interpretar

I: o de entender o de amar o de querer o de no querer de odiar de quitarte la cara, de cortarte un hueso, de...sea yo quiero hacer esto ...“Yo quiero cortarte los ojos a ti”... okay, vas entonces, este, hay que apelar a la voluntad

L: ¿ Quiénes son los encargados o encargadas de impartir y planear los talleres o los montajes o quién, quién hace los talleres, quién los implementa, cómo hacen el montaje?...

I: Este... yo hago la dirección, este, este, yo hago la dirección artística, es decir en base a lo que le está pasando al grupo, este... espérame tantito (interrupción)

I: Disculpa

L: no te preocupes

I: Este... a ver ¿qué?¿en qué estábamos?

L: Quiénes son los encargados de impartir y planear...

I: Ah okay yo lo que hago es... ver al grupo ¿no? y entonces, este, decidir qué es lo que le pasa al grupo y qué, qué mensaje, por así decirlo, o qué es lo que ese grupo o ese ente tendría que entender o trabajar entre ellos para, para entrar a otro nivel, otra cosa o entender otra cosa, cualquier cuestión que esa cosa sea y entonces, este, lo que hacemos pues es decir “ah okay pues valdría la pena hacer una obra que tratara de tal cosa y entonces mejor *clound*” ¿no? entonces como que juntos, este, hacemos una evaluación del grupo, este, con el equipo que aquí estamos y decimos bueno pues, valdría la pena este tono, este tema... esto y buscamos a talleristas amigos, este, hay amigos que nos dicen que no quieren, otros nos amigos que se suman y en ese sentido, este, pues también el director de la obra, este, en base al contenido... hay veces que decimos “bueno, esta obra pues más bien que la dirija la Compañía de Teatro penit...” o sea, es decir ya aquí internamente ¿no? entonces decimos ah okay pues invitemos a talleristas que tengan que ver con el tema ¿no? Entonces, por ejemplo ahorita les estamos dando un taller de dramaturgia porque, este, nunca hemos descrito una obra entre todos ¿no? O sea generalmente hemos trabajado con obras ya escritas y las hemos adaptado, este, pero también emmm... ah bueno y, este, bueno también por ejemplo el grupo está entrando en este momento en el que ya mucho de ellos ya son muy antiguos y muchos de ellos ya salieron, entonces si los que llevan mucho tiempo están fuera, entonces, este, se pelean mucho entre ellos entonces decidimos darles un taller de combate escénico, entonces están, este, ellos están como... ellos, están como, como enfrentándose entre ellos, este, a golpes pero con una ficción de por medio ¿no? Entonces ahí como esa toma de decisiones vamos a invitando a compañeros para que, para que les vayan dando sus talleres, obviamente les pagamos y, y así es como vamos, como haciendo la estructura de qué proyecto se va a poner en escena ¿no? este... pero sobre todo quién habla es el grupo. Ahora yo escucho y yo soy la voz cantante que decide pero decido nada más por una, por un simple, este, decantación por dar una como una dirección clara pero no porque yo sea solamente la que yo por mis huevazos azules digo esto ¿no? *clound* o tal. Por ejemplo ahorita la Compañía de teatro externa está haciendo una obra que, que tiene que ver con lo femenino porque una cosa que no hemos podido como permear, es ,este, la, el trato a la mujer ¿no? O sea está tan encarnado, también en las mujeres que no hemos podido como ¡oye trata bien a tu pareja! o ¿cómo tratas a tu pareja? o, o incluso ¿tu pareja te trata bien a ti? entonces por ejemplo ahorita están montando con César Enríquez una obra en donde todas, donde todos son mujeres ¿no? entonces así como, así es como vamos a armando el rompecabezas de lo que hay que hacer

L: ¿Cómo ha influido en tu vida cotidiana ser actriz?

I: ¿En mi vida cotidiana ser actriz?... ¿Qué actriz? porque a mí me gusta mucho actuar, no ser actriz. No me gusta ser actriz, este tiene muchas cosas que no, no, no, no es que no sean importantes si no es que no me interesan a mí... Por eso digo que, qué clase a... qué actriz te refieres ¿no? este yo creo que hay muchos tipos de actriz

L: a la actriz que se despierta, camina en la calle, ve a los otros, tiene proyectos. No a la actriz “figura actriz” sino... porque yo te entiendo y a mí me pasa exactamente lo mismo ¿no? ¿qué pasa contigo

cuando te sientas... O sea crees que ha impactado tu formación en todos los aspectos tanto de los negativos y positivos estar sentada en un lugar y decir “yo por esta formación y por toda esta trayectoria percibo distinto a los otros. Hay una relación, me relaciono distinta o no, hace que tenga un juicio o hace que no tenga un juicio... en esa vida cotidiana en ese estar siendo?

I: Yo creo que el trabajo del actor es clave en una sociedad... así... yo creo que sí. O sea para mí ser actriz es, es o sea te diría que, que este proyecto ha cambiado mi actriz, o sea yo cuando empecé a hacer este proyecto estaba terminando una telenovela súper exitosa, este “Amor en Custodia” ¿no? Entonces, este, como que venía de una cosa así ¿no? como muy grandota, como muy... además que tuvo mucho éxito y no sé qué tanto. Entonces esa actriz, este, cambió con este proyecto, o sea yo soy mucho mejor actriz, mucho mejor actriz que el actor que lo hace es justo sí, es mostrarse y decir palabras ante un público, sea ante más de ¿dos personas? porque es la representación, digámoslo así, de esa democracia, o sea de eso que el ser humano tiene que confrontar o ver para decir “ahhhh noooo...yo no quiero ser así o yo no quiero ser eso o yo...” entonces si es que tu imagen sirve para algo es para reflejar eso ¿no? para ser un reflejo y generar que alguien diga “sí yo estoy de acuerdo con ella” o no , yo no estoy de acuerdo con ella. Entonces, este, esta mejor actriz, porque sin duda lo siento en mi alma que soy mejor actriz, este, porque si tú me pones cualquier personaje ahorita, cualquier personaje te lo hago, y con verdad además, porque tengo la suficiente cantidad de información para llenar cualquier recipiente ¿sabes? en ese sentido creo que los actores somos fundamentales, somos los megáfonos de ese, de ese espejo, somos los que establecemos, si quiere, ese, ese diálogo entre lo íntimo y lo publicó. Entonces somos un espejo que sin ese espejo no podríamos reconocernos como seres humanos, nos veríamos como animales. El actor es el que es capaz de agarrar esas inteligencias, de unir esos dos cerebros, el, el... ¿no? y esos dos cerebros tienen ya decantado un código para que tú, espectador, puedas tomar una decisión, puedas tener un criterio, o sea me parece que es importantísimo, o sea cuando yo entendí eso dije ¡puta! este, no puedo volver a ser la otra actriz que era, porque si soy, entonces cuál es mi responsabilidad en el mundo, para qué soy actriz, por qué no soy, por qué no soy modelo, por qué no soy edecán, por qué no, si es lo mismo, o sea que qué mostrar mi belleza y no, este, como decían ¿no? hablar y no tropezarse con los muebles ¿no? ah bueno pues, este, pues está muy bien ¿no? ahora el otro... con muchas de mis amigas actrices pues tengo fuertes conflictos ¿no? porque “oye y por qué hiciste esa película” ¿no? pues porque era muy importante para mi carrera, este, porque es mejor, porque, sin duda es mejor ser famosa que no serlo... y yo digo “Ah bueno sí, sin duda sí, pero para qué”...insisto, es lo mismo para qué es uno famoso ¿ para recabar millones de pesos para reconstruir un país? para, para que después dónde está el dinero ¿no? O, o, o para qué sirve, este, para qué, para qué sirve que te reciban el secretario de cultura o para qué sirve que te reciba el presidente de la Nación, o sea y que te den una medalla ¿no? con todo respeto, por ejemplo para López Tarso, pero ahora que le dieron una medalla de no sé cuántos años no sé qué y que al final dijo “gracias Peña Nieto porque no sé qué” y yo diría ¡híjole no pues no seas famoso para eso! no necesitamos ese tipo de fama, este, y tampoco necesitamos que tu fama sea

escuchada para que, para que digas con quién coges o con quién no coges, porque en ese sentido pues bueno supongo que una chavita entonces dado que tú cargas esa responsabilidad de ser ese referente, supongo que es muy importante que una chava diga que necesita pesar 70 kg o 60 o 50 supón que eso es ¿muy importante? Este, entonces para qué sirve la fama, para qué sirve hacer una mesa, para qué sirve ...¿no? Y nuevamente tiene que ver con, con, con tu voluntad humana con la voluntad humana, cuál es tu voluntad, qué quieres hacer con tu voluntad y, y, y lo que pasa es que el actor es la voluntad, la convicción de mostrarse y de decir palabras, bueno... para qué o por qué. O sea por qué te necesitamos en esta puta tierra ¿no? y luego, y luego también de ahí va la coherencia y una serie de cosas que hacen que yo haya tomado una serie de decisiones con respecto a mi carrera ¿no? que no necesariamente la gente ni le importa ni nada... pero a mí me importa, a mí me importa mi estar en el mundo en el universo, entonces como que tal vez ahí se cierra el punto que me preguntabas ¿no? qué, qué, cómo... o sea ¿es importante ser actriz? sí, pues sí es importante... ¿para quién?... no lo sé, supongo que primero para ti que tenga algún sentido serlo ¿no? cada vez menos le encuentro sentido a hacer, hacer de mí una, pus una imagen, un objeto... cada vez encuentro menor sentido, porque creo que si de verdad importa lo que hago es para otra cosa. Aunque me muestre ¿no? incluso, este, me han dicho “oye este pero entonces” (ríe) el otro día alguien me preguntó “¿oye entonces tú saldrías en una portada de la Playboy?... sí... pero para qué... o sea yo no digo que no a nada ¿no? no tengo ese pedo. Sí podría... ¿para qué? ¿me llamarían para eso? creo que a mí no... porque me intencionalidad es otra, entonces como su intención al tenerte en la portada de una Playboy es una y me intencionalidades es otra, probablemente esos dos universos no sean conciliables ¿no?

L: Claro...

I: Esta, sin embargo si esa, si ese objetivo va a tener un resultado que yo considere que va a importar, pues probablemente sí lo haría, hoy no lo veo porque no le encuentro... no he entendido esa obra, no he analizado esa obra ¿no? cuando me la pongas en la mesa y me digas oye pero acaba con que te van a dar un millón de pesos para la Compañía de Teatro Penitenciario... probablemente en este momento diría que pues ni por un millón de pesos, porque no o sea, no se necesita conseguir un millón de pesos así o no en mi caso ¿no? pero probablemente si fueran cincuenta millones, podrían ser.

L: Claro, pues muchas gracias Itari

I: Al contrario

L: Te lo agradezco muchísimo

I: Nombre nada que agradecer



## Grupo de Enfoque con integrantes del equipo de *El Arte que nos Une*

Lu: Pues chicas, muchas gracias por venir. Vamos a empezar el grupo de enfoque para hablar un poco sobre lo que fue nuestra experiencia en *El arte que nos une* ¿Okay?... entonces primero les voy a pedir que se presenten.

F: Pues me llamo Fátima, tengo 22 años, estudié pedagogía...

La: Ah bueno, yo soy Laura Ramírez, tengo 22 años también y también soy egresada de la carrera de Pedagogía, estudiamos juntas en la Facultad de Filosofía y Letras...

Lu: ¿generación?

Lu, La, F: ¡2015! (risas)

Lu: Este, bueno primero cuéntenme porqué se incorporaron al proyecto.

F: Pues yo me incorporé porque tú me hiciste la invitación cuando estuvimos con Marlene, me pareció muy interesante porque íbamos a trabajar con arte, porque íbamos a trabajar con población vulnerable y me llamó mucho la atención y también me propusiste meter el baile, entonces pues a mi me gusta mucho bailar... por eso

Lu: Y tienes una formación de bailarina de muchos años...

F: Muchos años

Lu: De sus cortos 22 añitos, muchos años. ¿Y tú, Lau?

La: Bueno, en principio para mí *El Arte que nos Une* fue sólo un proyecto para la escuela, para la clase de planeación. Ehmm...Me interesaba muchísimo creo que en el momento en el que nos empezamos a... pues a profundizar en la, en las investigaciones, cuando empezamos a ver como las tesis, como todo el trabajo que se había hecho detrás de esta población justo... fue como el punto crucial en el que dije “tengo que, tengo que hacer algo” ¿no?... digo yo en la primera fase de del proyecto no estuve como tal, no aplicando pero las siguientes fases, pues más que nada por interés personal ¿no?... por saber cómo es, por saber... y más bien por encontrar un campo más de la pedagogía

Lu: Y ¿qué aprendieron durante este proceso?

F: Pues a mí me dejó una mirada más amplia, porque o sea realmente, solamente yo leía en las clases, como que existía ese tipo de población pero nunca había tenido la oportunidad de trabajar... entonces como que sólo lo veía superficialmente, pero ya cuando llegué ahí y enfrentarme realmente fue un reto... sí... creo que aprendí mucho de ellos, aprendí a ver las cosas de otra manera, a valorar más lo que tengo... eh, hablando pedagógicamente, pues creo que me dio habilidades como hablar con los niños, o sea no soy muy buena hablando, pero pues me ayudó a hablar con ellos muchísimo más, a trabajar las emociones, saber que pues cómo trabajar con ellos y que por medio del arte podemos hacer varias cosas...

La: Ehmm... Bueno... igual que Fátima, yo creo que el primer aprendizaje fue personal y fue aprender a agradecer mi infancia, fue aprender a agradecer absolutamente todo lo que he tenido y todas mis oportunidades... eh pues entre otras cosas aprendí a ser mucho más paciente ¿no?... yo, yo sí había

tenido experiencias en el trabajo con menores, no institucionalizados, sino que en un colegio regular. Entonces éste pues sí, de alguna manera sabía cómo se hacen las dinámicas de grupo, sé cómo pues más que nada tener control sobre los grupos. Sin embargo yo creo que aquí aprendí que todo lo que sabía estaba como completamente seccionado ¿no? O sea de un lado están estos chicos y del otro lado están los chicos en el colegio ¿no?... eh... Pues sí eso, ser más paciente. Aprendí que el arte, claro que te cambia la vida, aprendí pedagógicamente necesito mucho más preparación para enfrentarme a grupos más grandes, eh... y bueno, en ese sentido también aprendí que pues que me gustaría llevar el proyecto más allá ¿no? Que hay una... que hay un déficit muy grande en cuanto a esta población, que no hay atención, que a final de cuentas toda la atención que existe hacia ellos tiene que ver con, pues con intereses económicos ¿no? que ¡ha bueno! “vamos a ayudarles y vamos a mandar voluntarios” ¿no?... que medio van a ver ahí qué van a hacer, que regalarle unos dulces y eso es todo ¿no?... y que no existe como esta parte de... pues verdaderamente dejarles algo de ti ¿no? También aprendí que pues es que, aprendí que yo no fui a enseñarles nada... aprendí que pues que ellos fueron todo ¿no?... que no sé... me una luz muy grande para continuar caminando por ahí.

F: Yo al contrario de Lau, o sea creo que con los grandes creo que me desenvolvía mejor pero con los chiquitos de verdad yo sentía que era un caos mi... o sea sentía que no hacía nada sólo veía como el caos ahí y yo como por acá

(risas)

La: y yo “¡basta!”

F: (ríe) ¡ ya por favor dejan de gritar!

La: sí, no... O sea creo que en ese sentido como pues sí ¿no?... O sea como que todas éramos un complemento para, para llevar a cabo el proyecto ¿no? Creo que por eso al final era tan dinámico y era tan fluido ¿no? porque ya sabíamos pues tal vez no el papel que teníamos cada una dentro de él, pero sí sabíamos más o menos quién era más hábil haciendo qué cosas ¿no? Entonces por eso creo que el control siempre me fue cedido en algunos momentos

Lu: O sea ¿creen que una de las partes indispensables fue nuestro trabajo como equipo? o sea para mí de las experiencias más allá con los niños... de los grandes aprendizajes que tuve fue el encontrarlas a ustedes y poder realmente hacer un trabajo en equipo ¿no? O sea decir bueno “Laura es buena para esto, Fati es buena para esto, yo para esto y encontrar ese equilibrio”

La: Sí a mí me parece que el trabajo indis... fue, en equipo... que fue indispensable, perdón. El hecho de cohercionar nuestras habilidades, hizo que el equipo fluyera de una manera maravillosa

F: Pues yo que estuve desde el principio contigo, o sea de que sufrí como los cambios de equipo que primero éramos como muchos y de repente ya sólo éramos tres, con el último me sentí más cómoda porque realmente hubo una participación por parte de las 3 y realmente había responsabilidad de nuestra parte y un compromiso real, a comparación de los primeros chicos que se integraron. Me sentí mucho más cómoda, porque con el paso del tiempo aprendimos a acoplarnos, aprendimos a cómo...

okay, que él está entrando en crisis entonces Lu se va a hablar con él y nosotros en lo que nosotras ponemos orden y hacemos otra actividad y bla bla bla... Y entonces al final...

Lu: Se hizo un equipo padre ¿no? muy equilibrado... y bueno en este sentido ¿a qué retos se enfrentaron como pedagogas y como personas?

F: vas empiezas... (dirigiéndose a Lau)

La: va, eh... Pues como persona creo que me di cuenta de que no sabía muchas cosas ¿no? Y también como pedagoga, claro. O sea en cuanto al conocimiento de técnicas, en cuanto al conocimiento de dinámicas, de... O sea de muchísimas cosas. Incluso en la teoría dices ¡híjole, yo me siento súper poderosas, súper pedagoga"... y entrando al campo y de repente un niño entra en crisis y no sabes qué hacer ¿no? O de repente te hacen una pregunta "x", que dices "¡híjole y ahora qué te digo!" ¿no?... como que ese punto en el que te pones a nivel del niño, y dices "ah bueno, esto es esto y esto y esto". Creo que esto es una de las partes que, que, que fue como un reto ¿no? O sea ponerme en sus zapatos y decir "mira, desde tu realidad, ésta es la respuesta" ¿no? o sea existe todo esto no, no, no te cierro esto que es tu realidad, pero sí como entender su contexto creo que fue uno de los más grandes retos ¿no? como entenderlos a ellos, entender su pues su estilo de vida ¿no? y pues eso, como reto como pedagoga, eso, saber que me falta muchísima preparación también para entrar al campo.

Lu: ¿y algún momento durante la implementación que dijeras "no puedo con esto" o sea "esto me está sobrepasando"?

La: Emocionalmente sí, o sea... personal y emocionalmente sí, digo personalmente hicimos toda una agenda para no salirnos de, de control también nosotras y eso me funcionó muchísimo, siempre me ha funcionado. Pero creo que emocionalmente sí. O sea desde el inicio llegar y enfrentarme al hecho de que son chicos con un pasado demasiado tortuoso y... pero tú eres una persona nueva para ello y tienes que llegar completamente estable a sus vidas ¿no? y si no llegas estable a sus vidas entonces o te vas a destrozar tú o los vas a destrozar a ellos porque no vas a saber qué hacer ¿no?... eso al principio que también fue como el hecho de pues pensar ¿no? más que nada hacia adentro, cómo me siento, qué estoy haciendo por ellos ¿no? pues en el centro del, del trabajo me sentía mucho mejor. Aprendí a... pues no aprendí a llenarme pero sí como que su, su alegría, el hecho de verlos felices cuando nosotros llegábamos, el hecho de que ellos estuvieran contentos cuando, pues cuando hacíamos actividades que les gustaban ¿no? el hecho de la música, aprender de ellos y demás, como que me fue complementando muchísimo emocionalmente y bueno entre otras cosas el hecho de dejarlos, me rompió. O sea me destrozó, digo durante ese tiempo tú sabes que personalmente sufrí muchísimas pérdidas, entre otras pues dejar la carrera, la muerte de un familiar cercano bla bla bla bla bla. Entonces sí fue como un golpe bajo más, entonces sí como que retos personales y emocionales más que nada

Lu: ¿y tú Fati?

F: Hablando pedagógicamente, o sea sí teníamos las planeaciones, todo súper hermoso, pero como dice Lau, o sea el llegar y que tu actividad no sirviera porque no estaban en disposición emocionalmente de llevarla ¿no? O sea que estaban muy tranquilos y tú llegabas como a moverlos

pues dices “okay”... pero que tú llevaras una actividad como de relajación y que ellos estaban tan acelerados... O sea pues no te iba a funcionar...eh, qué más... personalmente pues aprendí a controlar mis emociones porque había días que yo llegaba súper destrozada, cansadísima, entonces pues yo tenía que llegar con ellos con una cara pues sonriente, neutral. O sea me daba muchísimo gusto verlos y... pero pues sí, hay veces que salía de ahí y llegaba a mi casa como de ¡ya por favor, sólo quiero dormir! de lo cansada que estaba

La: Perdón. Creo que como pedagoga, o sea eso ¿no? también que pues académicamente te enseña que para llegar a un lugar tienes que hacer tu planeación y tienes que llevar algo hecho y estructurado y bla bla bla ¿no? y pues tú aprendes ¿no? ya ahí vas como por el camino de la planeación, por el camino del diseño, por el camino de los objetivos, bla bla bla y de repente ¡púmbale! ¿no? este... ¡Perdón, yo no quiero hacer eso! Y en este contexto, y en este ámbito en el que estamos hablando que es educación no formal... Pues tienes que estar completamente dispuesto a cambiarte ¿no? a, a jugar con ellos y acoplarse a lo que tu población necesita

Lu: Justo es de las cosas que apuntaba ahorita cuando tú, Laura, hablas de la cuestión de que tenemos una idea de cómo planear, entonces nuestros objetivos generales, particulares ¿no? y darnos cuenta que no teníamos las herramientas para llevarlo a la acción y entonces creo que ahí la imaginación y la creatividad de las tres se puso en juego para poder inventarnos cada sesión a ver... y también tener la capacidad de empatía y cómo decir, bueno no está funcionando, e improvisar ¿no? y sacar de la nada una actividad nueva. Yo me acuerdo mucho de esta sesión donde habían tenido visita al reclusorio, los chiquitos y estaban disparadísimos. Y nosotras seguíamos aferradas... para mí ese día fue un gran aprendizaje ¿No? seguíamos aferradas en seguir nuestra planeación porque queríamos cumplir nuestros objetivos y entonces lo que les habíamos pedido, bla bla bla y de pronto fue caos absoluto, todos gritaban, rompían, se golpeaban, lloraban... y, y lo resolvimos ¿no? encontramos, de la nada, improvisando elementos para contener, para decir, “okay, éste va a ser un espacio de libertad de expresión, ¡venga!”. Pero a mí se me quedó muy grabado que cuando terminamos la sesión con los chiquitos, Fati, no podías parar de llorar.

F: ¡No podía!... es que de verdad fue demasiado fuerte porque aparte, o sea yo venía cansada, dije okay ya es viernes, ya vamos, si se puede... Yo pensando aquí utópicamente que la planeación iba a salir súper hermosa y bla bla bla, porque la actividad estaba muy bella, y ya después de eso nunca la hicimos...O sea realmente llegar ahí y enfrentarme con ellos, con todo su enojo, su ira, su desesperación... y yo así de... y llegó un momento en el que realmente ya no pude, pero pues obviamente no me podía, pues destruir ahí enfrente de ellos porque pues ahí tú eres el adulto, eres el centrado, eres el que lleva la batuta...

Lu: pero yo he pensado mucho que una de las cosas que nos permitió generar un vínculo real con los chavos, fue cuando nos empezamos a mostrarnos vulnerables también, cuando soltamos esta imagen de “soy tu maestra”, y entonces yo estoy bien aunque tú estés mal, o sea yo realmente creo que cuando empezamos a generar, a tener esta conexión con ellos y permitirnos a nosotras, sentirnos vulnerables

por lo que a ellos les dolía, fue cuando se hizo un cambio radical en la relación que teníamos con ellos. No sé qué piensen ustedes

La: Sí, exacto. O sea, como decía Fátima ¿no? al inicio eran, éramos muchos ¿no? y esos muchos pues como que no se acoplaban, como que no nos permitimos... o sea el hecho de planear una sesión como solíamos hacerlo ¿no? de que nos juntamos y platicamos de qué es lo que ha pasado, platicamos de qué es lo que puede suceder la próxima sesión ¿no? nos ponemos en balance y entre otras cosas, bueno o sea es de tu siguientes cuestionamientos pero el... el hecho de la comunicación ¿no? O sea tanto con el equipo como con los orientadores dentro de la institución. Me refiero a... no existía esa parte de decir “okay, vamos a poner una pausa aquí, vamos a hablar de qué es lo que está sucediendo” ¿no?... y de aquí para adelante vamos a actuar de una manera diferente... y sí, o sea me parece que fue ese momento en el que dijimos “a ver, chavos yo también siento, yo también lloro, yo también... esto me hace súper feliz igual que ustedes”, o sea, fue como el momento inclusive fue el momento en el que dejamos de decir “No me digas maestra, me llamo Laura o me llamo Fátima o me llama Lucía” o bla bla bla bla bla ¿no? Entonces creo que sí, el hecho de...pues de... o sea, era, retomando lo que estaba diciendo ¿no?, el hecho de ponerte a su nivel, el hecho de decir, también soy humano ¿no? y que no es decir el nivel de niño o el nivel de estudiante de primaria ¿no?, sino es el hecho de vamos a ver que todos somos humanos, que no importa de dónde vienes, que no importa quién eres que... O sea, no estamos aquí en juego nuestro pasado o nuestro futuro ¿no? estamos hablando de lo que estamos haciendo aquí y ahora ¿me explico? Creo que ese fue el punto en el que todos en calidad de humano pudimos acoplarnos.

Lu: Sí, claro, o sea yo creo que justo en el momento que ellos también nos vieron llorar, también nos vieron y nosotros nos permitimos esa vulnerabilidad fue, fue uno de los grandes saltos cuánticos que dimos durante el proyecto ¿no? Ahora me gustaría que me contaran sobre los chavos. ¿Qué les dejan ellos, qué podrían decir “es que esto que hizo J, esto que hizo X, esto que hizo...?”

La: Pues es que son muchas cosas... o sea tendría que recitarte todas y cada una de las de las sesiones para decirte “¡wow, en este momento me hizo aprender que necesito más preparación, en este momento me hizo aprender que, que la vida sólo se vive una vez”! no sé, o sea no sé, o sea muchísimas cosas... pero creo que si tuviera que escoger un momento, sería ese momento en el que cada uno de ellos encontró su talento. Como cuando J dijo “a mí denme la batuta de director, yo puedo ser actor”, y vaya que lo hace de maravilla ¿eh? Cuando E, por fin se soltó y dijo “yo no soy bueno para escribir, yo no soy bueno para esto”... pero, qué bien dibuja

Lu: Denme colores

La: “a mí denme colores”. No sé, por ejemplo K, ella decía “a mí póngame a bailar” ¿no? ese fue otro momento muy, muy memorable y bueno o sea entre esos, muchos más ¿no? Cuando L, así, se pintaba toda de colores y decía “es que soy un arcoíris” ¿no? Un millón de cosas, inclusive el hecho de que llegaran y te dijeran “pues sí fui al reclusorio, sí estoy muy triste, si no quiero hacer nada, pero, pero dame un color o dame hojas” y comenzaban a dibujar, o sea creo que tener presentes todos los dibujos,

tener presentes como los collages, las cosas que hicieron, sus sueños sus expectativas ¿no?, o sea todo esa parte fue como me ayudaron a construirme muchísimo como persona...

Fa: Pues conmigo fue más que nada el vínculo de horizontalidad, como ustedes dicen, que, o sea como que al principio se mostraban muy temerosos. O sea pues yo los vi desde un principio, principio y pues ya de repente pues que nos dijeran “sabes qué, no quiero hacer esto, quiero hacer esto otro” O sea que realmente ellos tenía la libertad de poder decidir qué es lo que querían hacer y que no teníamos que estar nosotros como las maestras de: siéntate, cállate, dibuja esto... O sea realmente fue muy bonito ver como en un principio, ahí estaban aferrados a dibujar una casa con un sol y un árbol y que ya al final de las sesiones se expresaban realmente sus sentimientos sin que tuvieras forma que sólo era una, pues para nosotros una mancha de color pero que ellos llegaran y te explicaran “es que me siento así por esto, por esto o por esto”, creo que fue un gran avance

Lu: como el que empezaron a reconocer sus emociones ¿no?

F: Exacto

Lu: A mí una de la sesiones que más me marcó... claro todas me dejan algo ¿no? Pero una de las que más me marcó, fue con X... Cuando X, desde el principio, desde que llegó a la casa que llegó como en el segundo periodo ¿no? más o menos; No hablaba, nunca lo habíamos escuchado hablar, y yo me acuerdo que esa vez les pusimos una canción y les tapamos los ojos y les dijimos que se imaginaran una historia

F: Pues de hecho fue la canción de Tchaikovsky ¿no? la de “El hada de azúcar”

Lu: No, fue el Soundtrack de Amélie (Yann Tiersen)

F: Ah, sí, sí... claro.

Lu: y entonces X, levantó la mano y empezó a explicar lo que él se había imaginado, y era una historia completamente estructurada ¿no? o sea, tenía personajes, tenía colores, tenía emociones, tenía sentimientos, tenía estados de ánimo, tenía todo... y el resto del grupo se empezó a burlar de él porque él tiene un problema de lenguaje. Se metió a la sala yo me fui atrás de él y ustedes se quedaron con los demás chicos siguiendo la actividad. Pero bueno, cuando yo me fui con X, le expliqué que a mí me había encantado conocer su voz y que la historia que se había imaginado era una historia hermosa. Y entonces me saqué de la manga que la canción que habíamos puesto era de alguien que hacía soundtrack y que después de haber hecho esa película... que todo el mundo cuando ve una película se fija en la historia o en la escena pero no en la música, no escucha realmente el fondo que es lo que le da el sustento y lo que te puede provocar muchas otras cosas... y que después de hacer ese soundtrack, Yann Tiersen se volvió súper famoso, y entonces... pues lo invité a que no se volviera a callar, a que nos contara... y fue realmente maravilloso. Yo no sé, bueno sí sé pero quiero que me cuenten qué fue lo que pasó, porque cuando yo regresé con X al círculo, V, que era un diablillo, fue la primera en decirle “X, te pido una disculpa. No quise herir tus sentimientos”. Que es algo que en un principio, jamás lo hubiéramos visto... Entonces qué creen que fue lo que pasó, porque después de ahí X no se cayó... X participaba en todas, cantada, hablaba, improvisaba, todo...

La: Pues, lo que pasó... es que te fuiste y nosotras nos quedamos como con el grupo, entonces terminamos de escuchar sus historias y según recuerdo, les dije “ven como todas las historias son preciosas y ven como todos tenemos esa capacidad de imaginar y esa capacidad a decir y que además de todo, todas nuestras voces tienen que ser escuchadas y todos tenemos derecho a que los demás nos escuchen” ¿sí? “y que no tenemos la necesidad de ofender a los demás cuando algo no nos parece” ¿no? entonces comenzamos a hablar un poco de respeto, comenzamos a hablar del... pues de la libertad de expresión ¿no? en general. De el hecho de por qué tú persona, te sientes superior y con, con la capacidad de ofender a los demás ¿no? eso fue lo que pasó. O sea no podría decírtelo con las palabras exactas pero básicamente eso fue lo que hicimos ¿no? platicar acerca de, “no tienes por qué ofender a los demás” ¿no? imagínate... ah pues justo le decía a V ¿no?, “Imagínate que yo en este momento te digo que tu historia está fea” ¿no?

F: Pero aparte creo que también otro elemento que ayudó mucho es que justo ya habíamos sensibilizado a los niños, o sea ya habíamos trabajado la introducción bla bla bla y ya estábamos justo en el momento de escuchar la canción, siente, bla bla bla y justo eso, eso ayudó a que los niños fueran empáticos

La: Si claro, claro, claro, digo, entre otras cosas el diálogo y el rumbo que le dimos a la sesión de ese día, nos ayudó completamente para que, para que llegaran a la conclusión... a esta conclusión ¿no? de, “sabes qué, no estuvo bien lo que hice, le voy a pedir una disculpa” ¿no? y entre otras cosas pues sí, la verdad es que V, pues sí es un pequeño diablillo (risas de las tres) era una niña muy difícil, entonces sí fue como una sugerencia directa ¿no? O sea en cuanto llegue X podrías pedirle una disculpa porque o sea, sí le dije ¿no? imagínate que yo te digo en este momento “tu historia está fea, no te quiero oír, no te quiero oír, no te quiero oír, cállate, no vale.” “¿Cómo te haría sentir?” ¿no?... perdón cómo te haría sentir, “no pues que así y así y así y así” “¿Y tú cómo crees que se siente él?” “No pues creo que triste” “¡Ah bueno! ¿y tú qué crees que podríamos hacer para que X no se sienta igual de triste” “Pues yo creo que le voy a pedir una disculpa”... pero ya sabes ¿no? “pues yo creo que tal vez sería necesario pedirle una disculpa a X” (imitando la voz y la actitud de V) (risas) ...y entonces surgió la disculpa ¿no? y qué bueno que pasó porque sino X...

Lu: y surgió real ¿no?... no fue una cuestión de “ay bueno ya discúlpame X” como en muchas otras ocasiones nos pasó con ella en particular...no, fue, esa fue la primera vez que V pidió una disculpa sincera y también por eso X la aceptó. Y a partir de ahí X despegó. O sea se llenó y no hubo forma de parar su, su crecimiento ¿no? y su reconocimiento... y ya al final llegabas y te platicaba absolutamente todo y sí, de pronto yo no le entendía nada, pero llegaba a decirme “oye Lu es que mira (balbuces) y es que mi dibujo bla bla bla bla”... y pues yo intentaba entenderle porque realmente disfrutaba escucharlo. Y en la última sesión cuando le di su huellita me dijo, me dijo... porque le entrego la huella y le digo “las huellas que dejaste en mí son estas y en Fátima y en Lau estas otras y, y bla bla bla” y me dice “a mí me gusta que tú siempre me entiendes”... no le entendía pero yo creo que algo pasó que sintió que en nuestro espacio le entendíamos...Porque si tiene una discapacidad grande de lenguaje

La: en el habla más que nada en la manera de articular las letras no es la correcta y no ha sido atendido

Lu: ¿Qué ibas a decir, Fati?

F: Este... ay, Jesús... no sé. (risas)

Lu: Bueno...

La: Creo que... Perdón (a Fati)... creo que otra parte importante del proyecto, de los alcances que puede llegar a tener es esa... lo que acabas de mencionar y es muy valiosa; el reconocimiento que puede llegar a tener... que, que hacen los niños de sí mismos ¿no? porque, o sea pensar en que llegan a estas instituciones siendo un número más, siendo otro expediente, siendo “¡Ah pues ya llegó el nuevo!” ¿no?... que muchas veces digo, en las instituciones como Fundación Paidi, o sea sucede de una manera muy distinta ¿no? la bienvenida es completamente amable ¿no? vamos a llamarle de esa manera, pero que en otras instituciones pues...

Lu: quién sabe...

La: quién sabe ¿no? o sea los números por ahí dicen que no sucede, las investigaciones también lo dicen ¿no? Y entonces tener testimonios de personas ya adultas que, bueno, conocidos míos ya adultos que han residido en instituciones de cuidado alternativo y que de plano o sea no tienen reconocimiento de sí mismos, no saben quiénes son, o sea es una completa pérdida de la identidad que difícilmente se construye ¿no? por uno mismo y especialmente a esa edad

Lu: ¿y crees que *El Arte que nos Une* hace eso?

La: Exactamente, creo que *El Arte que nos Une* da a los chicos una identidad, o sea más que nada los hace ver hacia adentro ¿no? los hace pensarse a sí mismos, los hace expresarse, los hace...

Lu: o sea ¿conciencia?...

La: los hace tener conciencia, exactamente

Lu: de ellos y del de los otros ¿no?

La: Exacto, exacto a eso iba...

Lu: para mí era sí al principio empezaron con el reconocimiento de los otros, okay “esto le molesta”, por lo menos lo que yo vi, pero llegó un momento en donde era “Lau, me siento triste, Fati me siento enojado” Y entonces “¿qué vas a hacer con eso?” “no pues sabes qué, no quiero hacer la actividad de improvisación, pero quiero dibujar”... y es lo que dices del reconocimiento de las...

La: exacto no caer en el hecho de “ah, estás triste, bueno ven te abrazo”, sino “¿estás triste? bueno ¿qué vas a hacer con eso?” que es otra parte muy importante y fundamental de *El Arte que nos Une* ¿no? O sea, enseñarles a manejar todas estas emociones que de pronto son una nube gris dentro de ellos, que ellos, entonces...

Lu: y que al principio sólo se reflejaban en violencia; estoy triste; violencia, estoy enojado; violencia... lo que fuera... feliz, entonces me agarró a golpes con mi amigo...

F: pero justo a partir de eso, o sea creo que empezar con “todo lo que yo hago repercute en el otro”, o no recuerdo cómo era esa frase, pero creo que a partir de que empezamos a usar esa frase hubo un cambio totalmente diferente, o sea ya no era como “estoy enojado te golpeo, te agarro” o sea, no ya



era como “sabes qué, dame periódico y lo rompo, dame hojas, crayolas con la crayola aunque la rompa, o sea creo que eso fue un cambio muy significativo

Lu: que claro, eso viene en la cuestión de la autoridad y de los acuerdos ¿no? que el único acuerdo, ahorita lo volvemos a abordar más abajo, pero... el único acuerdo que nosotras pusimos como inamovible fue “*todo lo que yo hago afecta al otro para bien o para mal*”, de ahí en fuera el resto de los acuerdos fue propuesta de ellos. Ahora que llegamos a la autoridad hablamos de eso pero ahora vamos a pasar por un trago amargo que se llaman “orientadores”

(risas de las tres)

F : los mejores (irónicamente)

La: a eso quería llegar. Ahí les voy... Estar con los orientadores fue todo un reto, fue el más grande creo que de todo... o sea, no tanto las planeaciones, no tanto cómo vamos a llegar mañana, no tanto “híjole hay un buen de tráfico”, sino “vamos a llegar y el orientador nos va a poner cara porque vamos a llegar” ¿no? o “vamos a llegar y ya va a haber un nuevo orientador” ¿no? o sea, sí, de inicio tratamos de entablar como una relación ¿no? O sea en el segundo periodo que fue en el que yo entré, fue lo primero que llegamos a hacer, entablar una conversación, tratar de que la pedagoga de Paidi estuviera al pendiente del proyecto, que nos diera indicios de cómo estaban los chicos ¿no? los orientadores también, que en su mayoría deberían tener formación psicológica ¿no? en profesional... entonces creo que la poca apertura de ellos o de varios de ellos al decirnos “oye hoy tuvieron visita al reclusorio” ¿no? que en principio no lo sabíamos y creo que también por eso nuestras acciones no pudieron fluir tan bien desde el inicio ¿no? O sea eso, el hecho de que ellos fueran tan autoritarios, o sea lo decías hace rato con los acuerdos.... Nosotros llegamos a “imponer” (gesto de comillas con las manos) uno ¿no? y preguntamos si estaban de acuerdo ¿no? ellos (los orientadores) ¡cállate, siéntate! y el hecho de que un acuerdo fuera, “no pego” y que llegar el orientador y le pegara al niño porque se cayó, o sea fue brutal ¿no? significa todo un rompimiento para la lógica del proyecto. Entonces, este... eso y que los cambiaran constantemente, o sea el hecho de que ya llevábamos un avance ¿no? un cierto avancé, un cierto acuerdo con los orientadores y que de repente, no pues qué crees que ya se fue y ahí viene este otro y que también, o sea los orientadores necesitan una capacitación muy, muy grande para poder manejar este tipo de poblaciones... muy, muy grande, o sea creo que sólo fue al final cuando entró el último orientador

Lu: Carlos, que sigue ahí por cierto y es una maravilla

La: Carlos, sí exactamente... con tantas propuestas nuevas

Lu: participativo

La: Tan participativo, tan abierto a hacer acuerdos con nosotras y entre otras cosas tan amoroso con los niños... Exacto... que si no corrían con nosotras, corrían con él ¿no? y que jamás se había visto eso con los orientadores, o sea porque era “¡Ay, ahí viene la orientador!” y todos, miedos, se escondían, no quiero y berrinche ¿no? porque evidentemente cuando un niño le estás imponiendo autoridad, simple y sencillamente va a buscar la libertad por donde sea ¿no? Y utilizando los recursos que sean

¿no? entonces, ahí va el golpe al orientador, ahí va el... por qué no, o los insultos ¿no? o el “¿por qué no te mueres?” que también me tocó escucharlo alguna vez y que dices “¡híjole!”, o sea estamos tratando de hacer una casa, estamos tratando de generar un espacio de convivencia y vienes tú a ponerte histérico y a poner a los chavos histéricos, entonces así no vas a funcionar compañero ¿no?... Entonces yo creo que el primer punto para los orientadores es la escucha y la capacitación

Lu: ¿Tú qué piensas, Fati?

F: Pues yo algo que creo que aprendimos tú y yo que estuvimos como desde el principio, fue justo la comunicación que al principio no lo teníamos considerado porque realmente no conocíamos bien... y que ya después retomamos, pero o sea sí que llegáramos nosotras con esta idea de libertad de que horizontal y que no sé qué y que las orientadoras que estaban en un principio llegarán y vieran a los niños como corriendo y que no sé qué y que pensaban que no nos estaban haciendo caso cuando realmente no era tan así sino que nosotras le dábamos esa libertad de que no ¡síéntate, cállate, escucha a tu mis y bla bla bla! y que después de eso ya fue cuando tuvimos comunicación con ellos... esa pequeña plática muy breve realmente, donde les dijimos: “No, es que no va por ahí, va por este camino y a pesar de esto seguían haciendo lo mismo y llegaban y bla bla bla”... hasta que llegó un punto en donde nosotras llegamos y como que ya comprendieron, “okay ese ya es su espacio, ya no nos metemos”, pero ya fue justo en la segunda etapa donde ya no estaban estas orientadoras y llegó Carlos y es muy diferente...

Lu: sí y que también hablamos con Mariamar y le dijimos, “bueno nuestro mayor obstáculo están siendo los orientadores”, y yo no sé que sientan ustedes, pero a mí me parecía que este equipo que hicimos nosotras tres y que Mariamar siempre nos estuvo apoyando dentro de todas sus mil cosas que hace... con los primeros orientadores, hasta que llegó Carlos o sea, Carlos fue el único que se abrió al diálogo, a entender de qué era nuestro proyecto y no sólo eso, sino que emocionarse junto con nosotras ¿no? y participar y “¡ay, qué padre!” y llegaba y nos contaba los avances de los chavos y lo que había pasado en la sesión anterior, cómo se habían quedado

La: y lo que había sucedido ¿no? también en la semana ¿no? O sea como el hecho de “es que K trae novio y entonces...” o esta chava ¿cómo se llamaba?

Lu: R

La: “va a venir un “amigo” de R”... ¿no? y este “ya ha venido en la semana, pero no le digan nada porque le da pena” ¿no? O sea también como esas cosas que en cierto momento dices, bueno eso es parte de la vida privada de los menores... pero no. O sea como parte del proyecto no deberías de meterte en eso... ¡no! ¡Claro que deberías de meterte con eso! ¿no? ¡Claro que deberías tener esa apertura de decir...

Lu: Esa confianza

La: pues sí, esa confianza

Lu: lo que yo sentía con las primeras orientadoras era que empezaban a competir con nosotras... que decían “a ver ¿por qué en el espacio de *El Arte que nos Une* o en las clases de teatro, como ellas la

llamaban, no hay golpes, por qué no hay insultos, por qué no hay... ¿no? como ya cuando ya empezamos a lograr esta cuestión y esta empatía y este respeto... era una onda, o sea... yo me acuerdo de verlas entrar y justo como tú dices Fati... el C corriendo “¡a ver, C es que te están hablando!” entonces lo jaloneaban y entonces yo me acercaba o Lau se acercaba y le decíamos “oye no es que no esté haciendo caso, es que nos dijo que quería correr y le dimos chance de que corriera” “No pues no porque les están faltando al respeto y allá ustedes si dejan que les falta el respeto” (imitando a la orientadora) y es como a ver, no, espera. Y entonces siento que había como una competencia y que tampoco ellas se abrieron a entender el proyecto y apoyarnos, hasta que llegó Carlos ¿no? que fue la diferencia abismal, que sigue estando Carlos, y que eso, que llegaba y “¿qué actividad están haciendo?” “No, pues que estamos dibujando no sé qué”... “¿hay puedo dibujar?” “¡Claro!” pero entonces ya era uno más de nosotras

La: o bailar o improviso lo que sea

Lu: ¡ándale!

La: “y yo también quiero, le voy a poner la mano” ¿no?... este también luego actividad tirado en el piso con los niños a escuchar ¿no? en las sesiones de cuentos o de música o de etcétera, era maravilloso verlo decir “yo también” ¿no? cosa que las otras orientadoras, o sea desde el principio fue como ¿quieres entrar?... pues vas ¿no?

Lu: pero entra...

La: pero entra, exacto...

Lu: y sólo se quedaban ahí paradas en la entrada de la puerta, viéndonos

F: como vigilándonos

La: “Oye te está hablando la maestra, cállate”

Lu: y era como ¡nooooo!

La: Y entonces sabes qué pues, cierro la puerta... contigo adentro

(risas de las tres)

Lu: ahorita que hablas de los cuentos, me acordé de esta vez, Lau creo que tú la o todavía no estaba, que les contamos el cuento de “El león mata mirando”

F: ¡ah sí! el de las miradas Sí, sí, sí, fue algo muy bonito.

Lu: que es un cuento zapatista que habla de que solamente el león te mata porque ves tu miedo reflejado en su mirada... Y ahí estábamos súper verdes y no supimos... fue la primera vez que el grupo se nos descontroló, por D. Porque D se empezó a obsesionar a vernos a los ojos y... “pero es que, ¿mis me ves reflejado, me ves reflejado, me ves reflejado?” y de repente ¡pum! se disparó ¿no?... entonces bueno eso... y los orientadores, sí yo creo que, creo que una de las vertientes que podría seguir este proyecto más adelante es la capacitación de orientadores porque sí nosotras, a nosotras nos faltaron al respeto (los chavos) una vez ,una vez...

La: pero lo importante es que esa vez que nos faltaron al respeto se los hicimos notar, hicimos que supieran qué era, o sea la manera en la que nos faltando al respeto, o sea cómo nos afectó y existió una consecuencia si una consecuencia

Lu: Qué fue, no hay sesión... se cancela

La: exacto ¿no? y que pues si, de alguna manera los hizo sentir responsables o lo que les haya hecho sentir pero se dieron cuenta de que no está bien faltarle al respeto a la gente de esa manera ¿no? sea quien sea, exista la confianza que exista, o sea existe también el respeto

Lu: el límite ¿no?

La: el límite

Lu: Que es eso ¿no?, ahora pasando a la cuestión de la autoridad... yo considero que uno de los, de las grandes virtudes del proyecto fue que al ponernos en esta posición de horizontalidad con ellos, nunca llegamos a imponer algo, incluso aunque tuviéramos una sesión planeada... existe la posibilidad de que si E no quería bailar y quería dibujar... bueno, vas... pero llegamos a un momento donde estaba dibujando, no es que se iba y era válido también; “hoy no quiero entrar a la clase”, venga no entres ¿no? Pero cómo logramos un respeto absoluto, desde mi punto de vista, y un reconocimiento de ellos, de los otros y de nosotras sin nunca imponer nada ¿no? Entonces me gustaría que me dijeran qué piensan sobre la autoridad y sobre cómo manejamos la cuestión de los acuerdos

La: Pues eso ¿no? los acuerdos como ya habíamos mencionado, pues fue una cuestión de diálogo con los chicos, o sea un día dijimos “necesitamos ciertos límites” ¿no? con ellos necesitamos pues, no imponer autoridad pero si manejarnos como una autoridad ¿no? y que además se nos reconozca como tal sin el hecho de ser impositivas

Lu: sin la opresión

La: Exacto sin la opresión. Entonces pues creo que fue eso ¿no? la plática, el hecho de decir “a ver tú qué prefieres que suceda dentro de las sesiones, qué prefieres que no suceda, cómo te sentirías si pasa esto, qué podemos hacer para solucionarlo” y de ahí fueron surgiendo los acuerdos a los que llegamos con ellos ¿no? pues básicos ¿no? no le voy a pegar a mi compañero, cuando alguien más habla yo escucho... digo entre otros muchos que no podría recitar de memoria pero que fueron completamente válidos y creo que también el hecho de hacer, de proponerles que ellos pusieron sus firmas en el papel o sea fue como haber...

Lu: Porque ya no había necesidad de decirle “no pegues”... era, “oye, tú firmaste los acuerdos y en los acuerdos dice que no se pega... qué onda” y ellos mismos, o sea yo me acuerdo de S sonriendo “ah si cierto verdad, sí cierto ya no voy a pegar” y entonces se acabó

La: exacto y que también es... Perdón (a Fati) ... también es parte del reconocimiento y es parte de la validez como personas...

Lu: y de hacerse responsables

La: Exacto, yo firmé porque tengo el poder de cumplir o no ¿no? y si no cumplo existe tal consecuencias

Lu: consecuencia conmigo, porque la consecuencia me la pongo yo, porque yo no estoy cumpliendo mi palabra de haber firmado ese acuerdo

La: exacto y que también, o sea los acuerdos y el hecho del respeto a esta autoridad que representábamos, o que nos ganamos dentro de el proyecto fue, o sea yo creo que les ayuda muchísimo para funcionar en la sociedad

Lu: claro, pero que yo no, yo no hablaría de autoridad, sino yo creo que lo que generamos fue un espacio de confianza y de respeto. Entonces no había necesidad de decir “yo tengo más o yo soy más porque soy tu maestra”, era “yo te estoy invitando a que tú te hagas responsable de tus actos. Yo ni te voy a castigar ni te voy a... bueno, evidentemente si rompiste el color, hígole pues qué crees”

La: Ya no hay color

Lu: ya no hay color... “¿Y quién ya no va a poder pintar con el rosa o con el azul o morado o de negro? pues tú, porque tú lo rompiste. Es tu responsabilidad” ¿no? ¿Tú qué piensas de la autoridad, Fati?

F: Pues justo ¿no?, o sea nosotras nunca llegamos con una batuta de maestras. Y eso lo dejamos muy en claro desde la primera sesión que fuimos, pero o sea, nos dimos cuenta de que necesitábamos poner límites, sí o sí porque al principio pues sí se nos descontrolaba y muy cañón o sea, estábamos muy verdes entonces, propusimos hacer acuerdos, si uno sí lo impusimos que fue con el que empezamos la frase que no...

Lu: *Todo lo que hago afecta al otro para bien o para mal*

F: exacto y eso fue como inamovible desde un principio y que a partir de ello pues ya todos los demás fueran por ellos, pero en la primera parte no firmaron según yo, fue hasta la segunda que sí ya fue donde fue el cambio... que ya no...porque al principio sólo los habíamos puesto en un papel y ya, o sea como que olvidamos por allá. Pero justo cuando firmaron fue como “ah sí, yo, yo firmé. Yo estoy de acuerdo con eso, yo, yo soy responsable de lo que estoy haciendo porque yo lo firmé, yo lo leí yo lo propuse yo bla bla bla bla”

Lu: y no son reglas, son acuerdos en donde todos y todas votamos y todas y todos estuvimos de acuerdo en que se llevara de esa manera ¿no? Bueno yo sé que hemos mencionado a grandes rasgos los avances que vieron en los chicos, pero si pudieran escoger cada una, tres...

La: pues que todos van en cuestión de, en cuestiones de valores ¿no? lo que se reconoce como valores morales, valores éticos. O sea que todos... si pudiera, si tuviera que escoger tres, la empatía, la reciprocidad y el respeto ¿no? Bueno claro entre otros muchos que ellos descubrieron que pueden ser libres, que pueden ser libres y no sólo pensando en “me voy a liberar de la casa, me voy a liberar de mi pasado”, sino me voy a liberar emocionalmente

Lu: De mí

La: exacto de mí. Utilizando las herramientas que pues que tal vez conocían de cierta medida, pero que nosotras fuimos a pues, como a darles la guía ¿no? de cómo utilizarlos ¿no? de, en esto estás tan triste que no puedes, “mira, escucha esta canción y dime qué te pasa” ¿no? o dibuja en este papel y, y

después si quieres cuéntame ¿no? y o sea también el hecho de decirle “si quieres” ¿no? que también va en la cuestión de la libertad

Lu: y claro, cómo empezó al principio; hacían su dibujo de la casita, del árbol y el sol ¿no? y ¿qué es?, “es una casa donde quiero vivir con un árbol y con un sol porque la luz bonita” punto... y de repente ya al final era una cuestión de que sin que nosotras les preguntáramos qué es, llegaban a decir “mira escogía el color azul porque yo creo que el color azul representa a mi tristeza, o a mis lágrimas y el color negro es porque estoy enojado o el color rosa es porque estoy enojada y porque el enojo lo siento en la oreja y... O sea como esa libertad, justo y esa conciencia de reconocer-se y reconocer al otro ¿no? ya que al final era esta cuestión de “ay qué bonito dibujas E, ay qué bonito dibujas A, ay qué bonito...” O sea ya era también que tenía la capacidad y la libertad de reconocer lo que el otro o la otra estaba sintiendo... ¿tú, Fati?

F: Pues el respeto... creo que el respeto fue como un gran avance que logramos. De llegar a golpes, te agarro de las greñas, a expreso mis sentimientos en una hoja sin dañar al otro porque sólo quiero expresar lo que siento... creo que sería eso

Lu: y cómo empezaron a cuidar...

F: los materiales

Lu: los materiales, una...porque era la consecuencia de “rompiste el color rosa, pues ya no puedes usar el color rosa” ¿no? y pues ya no vamos a comprar otro, es tú material, tú lo estás utilizando y no sólo eso sino...

La: el cuidado del otro...

Lu: Sí, y el cuidado de ellos mismos. O sea cómo, cómo se generó este espacio donde... es que ahorita que dijiste “te agarro de las greñas”, me acordé de una vez que llegó V con R y la estaban cargando y de las greñas la tiró hasta abajo, hasta abajo... o sea...

F: y que no sentían como, “lo siento”... nada de verdad fue muy impactante

Lu: era un impulso violento, y cómo empezaron a crear conciencia real de que lo que yo hago, realmente afecta al otro y cómo lo afecta...

F: pero aparte como el gran avance con V fue ver eso de azotar a R al piso, a pedirle una disculpa sincera X o sea, fue como un ¡fúmbale!

La: si no, que en cierto punto pues, puedes decir que nada más le pidió una disculpa ¿no? pero en el momento en que estás con ellos en el que ves cómo avanzan, en el que ves cómo de pronto los procesos de socialización que tienen son completamente hacia la violencia, que son, o sea... y que de repente llegues y los veas... yo hablaba del cuidado del otro porque incluso V: “S, te vas a caer” ¿no? que en otro momento del proyecto hubieras sido de “Jaja Santi”.. jalón y para el piso ¿no? O sea, también he ahí un proceso de socialización también completamente distinto ¿no?

F: que justo les enseñó el proyecto...

Lu: sí... Bueno ¿cómo evaluarían la metodología de trabajo?

(risas)

La: en escala de 1 a 10...

Lu: ¿qué propondrías para evaluarlo? qué dirías “yo creo que *El Arte que nos Une* es un proyecto que se evalúa con tabuladores de valores de...

La: ¿en escala de 1 a 10?...

Lu: en escala de 1 a 10 (risas)

La: Pues, es que creo que es bastante complicado decir, ¡ah pues que se evalúa con una rúbrica, ah no mira que se evalúe de manera, este, con un examen! ¿no? o sea es como, no me imagino a los niños contestando un examen, no me imagino a los orientadores contestando cien preguntas ¿no? o sea creo que para evaluar *El Arte que nos Une*, en parte hay que vivirlo. O sea no podría yo decir, si yo pedagoga deja te diseño una rúbrica y con eso... no, no, no para nada...

Lu: es algo que se vive

La: Sí, es algo que se vive. O sea si no lo presenciaste, si no fuiste, si no estuviste ahí cuando viste como S de pronto dijo “me muero de coraje pero no te voy a pegar porque está mal, ¿sí? te voy a expresar lo que siento, te voy a decir qué me hizo, sí que me hizo sentir así y quiero bailar para expresarlo y además de todo te voy a pedir una disculpa por haberte gritado”... O sea si no estás ahí viendo cómo antes S, sin más ni más hubiera agarrado al pobre de C de los cabellos y lo hubieras azotado en el piso, si no viste todo ese avance, si no lo presenciaste, si no estuviste ahí... de verdad no sé cómo dar un testimonio real de cómo fue, de lo que pasó en el grupo. No sé cómo podrías poner, ponerle 10 o 9 o 5 al proyecto

Lu: para ti Lau ¿qué calificación tiene? Si tuvieras que poner así

La: Si tuviera que poner una calificación pues...

Lu: tú, tu experiencia en el proyecto, fue un proyecto...

La: de 10, claro. O sea personalmente, digo, crecí tanto, los, yo el avancé que vi en los chicos fue demasiado, fue tan abismal que digo, no, no sé ...Claro, claro que tal vez hubiera llegado ahí por otra cosa ¿no? tal vez... pero si yo tuviera que evaluar *El Arte que nos Une* en cuanto a mi participación dentro de, en escala de 1 a 10

F: ¿qué tanto creciste?... un once

Lu: 2 cm

(risas de las tres)

La: Sí la verdad es que sí se llevó un 10. Digo no es que yo haya participado en el diseño y en la implementación, pero yo lo viví, yo lo viví y doy testimonio de lo que pasó

F: sí, estoy de acuerdo con Lau. O sea realmente no, no puedo ponerle una rúbrica y decir, sí se cumplió con esto y con esta otra cosa... no, o sea no me cabe en la cabeza...

La: un examen

F: un examen, o sea no, no. Realmente no es como que puedas llegar con los niños y decirles, “¿al principio qué tan enojado estaba? ¿ahora qué tan enojado?”... O sea pues no, o sea todos los días podemos enojarnos, o sea, no

La: O sea, “no tengo idea, estoy tan enojado que no puedo contestarte” (risas)

F: Sí, o sea exacto... no

Lu: Para mí, este proyecto se evalúa principalmente por mi vivencia, por lo que compartí con ustedes y con los chicos durante todos los periodos, se evalúa con esos grandes avances que vi, con esos, con esas cosas abismales ¿no? con esas diferencias, con ese respeto, con ese amor... se evalúa con lo que ustedes me dicen, porque también, claro yo sigo creyendo que el arte y la educación pintan utopías... pero que al final para mí es fundamental haberlas escuchado y saber qué, qué fue para ustedes la experiencia ¿no? porque para mí es una experiencia que me cambia la vida, para mí es una experiencia que, que me abre horizontes, que me hace sentir que mi estar en el mundo tiene un sentido... porque creo que lo que vivimos, que solamente nosotras tres podemos decir... está ahí. Y es algo que no, no tiene una medición que sea cuantificable.

Bueno cambiando de tema, hablando del primer periodo, del segundo periodo y el tercer periodo ¿qué observaciones harían?

La: Pues empieza con el primer periodo (a Fati)

F : ¿observaciones en cuanto a qué?

Lu: en cuanto a la metodología, las técnicas, la...

F: Pues el primer periodo la neta estábamos bien verdes (risas) o sea, no entendíamos la magnitud a la que nos estamos enfrentando realmente. O sea, nosotros llevábamos una planeación que ni al caso, muy por allá, muy volada, muy fumada... tuvimos que hacer mil y ocho mil cambios para poder realmente adecuar las actividades a lo que realmente estaba pasando, tener que entrevistar a Mariamar para que nos contextualizara porque realmente no, no sabíamos lo que estábamos haciendo y después pues... ya no sé qué más decir

La: yo me integré en el segundo periodo y mi primera experiencia fue brutal ¿no? O sea creo que una... otro de los aprendizajes que tengo, es el de controlar mi carácter (risas) enfrente de los chicos porque tú sabes que soy explosiva, que soy aprensiva

Lu: fue muy divertido eso Lau

La: y de pronto ver a todos los niños y decir “me muero de amor, pero de todas maneras no voy a quitar mi cara de ogro para que... O sea, para que te sientes y te calmes” y después de un momento decir “no, ya... o sea eso no funciona” ¿no? Cómo evaluaría el segundo periodo o qué es importante del segundo del periodo, que aprendimos que entre muchos no se hace nada (risas) ¿no? que se necesita un diálogo verdadero entre los aplicadores, entre quienes los que están frente a pues al grupo de chicos para poder lograr algo ¿no? que entre otras cosas se necesita que el equipo tenga confianza. O sea, que exista una conexión verdadera entre las personas que están en el equipo porque no me imagino tú y yo peleando y tratando de llevar una sesión en Paidi...

Lu: Y en este sentido ¿qué papel creen que jugó el diálogo en el proyecto?

F: demasiado grande



La: Pues sí fue un, mira, fue el momento en el que comenzamos a entablar diálogo con los orientadores que no funcionó...

F: Intentamos (irónicamente)

La: Intentamos... Hicimos lo más posible y fue el momento en que cambiaron dos veces a los orientadores ¿no? y al final fue que entró Carlos. No es cierto, a mediados del tercer periodo ¿no? Entonces cambiaron a los orientadores dos veces y ahí el diálogo, o sea se trataba pero... fuimos dos o tres veces ¿no? a intentar entablar un diálogo con ellos a ver qué pasaba y sólo no se dio. Y el diálogo entre nosotras...

Lu: entre nosotras y con los chavos

La: bueno entre nosotras tuvo que darse ¿no? porque fue como haber, no está pasando nada ¿no? en lugar de avanzar estamos retrocediendo. Creo que eso fue lo que tuvo el periodo dos, o sea que en un punto hubo un retroceso ¿no? porque regresamos de vacaciones, había chicos nuevos ¿no?

F: tuvimos que separarlos

La: tuvimos que separarlos... Exacto fue el momento en el que decidimos separar a los grandes de los pequeños porque no estaba funcionando todos juntos, o sea creo que hay muchas etapas de las que pues aprendimos un montón de cosas ¿no? y el segundo periodo fue eso, fue un periodo algo atropellado ¿no? al principio que al final pues rindió frutos

Lu: que en el tercer periodo cuajó.

La: Exacto, en el tercer periodo cuajó, y ya no era como tan brutal el hecho de que se integraran nuevos chicos, o sea los chicos que ya estaban los jalaban y les decían “no, aquí no se pega, no aquí no se hace esto, no es que”... estos chicos nuevos comenzaron a aprender ¿no? Y también empezaron a pues a tener todo este, esta revolución dentro de ellos que genera que, generábamos ¿no? con el proyecto... Y pues del tercer periodo eso ¿no? que acabas de decir ¿no? en el tercer periodo fue el periodo en el que se cuajo todo lo que hicimos ¿no? como que ya el tercer periodo fue entrar con una dinámica casi, casi ya establecida ¿no? con la que podíamos jugar pues como quisiéramos ¿no?

F: Pues yo creo que el diálogo se dio tanto en nosotras que ya ni siquiera teníamos que hablar como, tú vas a hacer esto, y yo voy a hacer esto y tú eso, simplemente se daba y ya

La: creo que también es otra parte ¿no? conocernos tan bien ¿no? tener una dinámica como, como grupo de control ¿sí?

Lu: y no era como que, yo impongo esta actividad y entonces se hace, era, yo propongo esta, yo propongo esta, yo propongo esta otra... “ah va, pues, movemos ésta para la siguiente sesión”, pero esta, ta, ta, ta, ta... o sea como que nos íbamos acoplando. Yo creo que también, o sea que el diálogo es una de las cuestiones fundamentales, el diálogo y hablando como en términos freirianos, la praxis. O sea, esta cuestión de la reflexión hacia la acción... era dibujamos y tenemos una reflexión respecto a eso, bailamos, escuchamos música, hacemos una improvisación y después se genera un diálogo, una reflexión respecto a lo que nos está pasando y está pasando en mi entorno para encontrar una solución ¿están de acuerdo conmigo?

F y La: si

La: creo que fue o sea la parte primordial de *El Arte que nos Une*” es esa, el diálogo. Si no existe el diálogo no puede existir *El Arte que nos Une* ¿no? E incluso hablando entre nosotras el diálogo con nosotras mismas ¿no? O sea el hecho del manejo de las emociones que yo abordaba al inicio, que de pronto decíamos “necesito ir al psicólogo” ¿no? porque salíamos muy mal o se hacía de sesiones en las que salíamos completamente destrozadas

F: un pancito pal susto

(risas)

La: un pancito pal susto

Lu: Ay qué ricas las conchas de la esquina

F y La: si (risas)

La: pero también el diálogo con nosotras mismas y entre nosotras ¿no? El hecho de decir, o sea neta...

Lu: ¿qué onda con lo que dijo...?

La: ¡sí! qué pasa, necesitamos manejarlo tantito por acá...

Lu: o, me movió esto o me provocó aquello... sí, yo también creo que eso fue un punto muy importante. Bueno pues para cerrar me gustaría que me dijeran una experiencia dentro del proyecto que las marcó o que fue significativa y por qué fue significativa.

F: Para mí fue el día que trabajamos con la ira, que justo llevábamos como esa planeación utópica y no funcionó... o sea realmente me rompió, me movió muchas cosas... sí, esa sería la sesión...

La: pues eso ¿no? escucharlos odiar, pero tan desde el fondo de sus seres, escucharlos odiar tanto... o sea y recapacitar ¿no? y decir ¡híjole cuando yo tenía esa edad, qué gritaba, qué pensaba! ¿no? a su edad jamás hubiera gritado “te odio mamá” y escucharlos odiar de esa manera fue brutal...

Lu: desde las entrañas ¿no?

La: Ajá, emocionalmente yo también me rompí mucho y pero a la vez me ayudó a construirme como persona y creo que me pintó un nuevo camino para continuar... y pues también el otro extremo ¿no? verlos amarse incondicionalmente ¿no? o sea pensar en su contexto, o sea, me refiero a el lugar en el que viven ¿no? como la casa, en donde está ubicada y demás ¿no? verlos amarse y verlos...

Lu: trabajar en equipo

La: trabajar en equipo, ver que, que en algún momento, o sea que ellos saben perfectamente que no les va a durar el hecho de estar ahí, que en cualquier momento su situación puede cambiar, verlos sentirse tan esperanzados, ver, ver... O sea que son un montón de cosas ¿no? que de pronto de un momento a otro tienen toda la esperanza de “sí, un día voy a salir y voy a irme con mi mamá o sí un día voy a salir con alguien más” ¿no? O “tal vez me quede aquí toda la vida” o sea verlos entre una y otra y decir “no sé qué pueda pasar, pero por lo pronto estoy aquí para lo que necesites” ¿no? y pues eso ¿no? cuando cada uno fue descubriendo sus talentos, o sea era como “¡Tin!” ¿no? campanitas mágicas y ¡wow! o sea, verlos explotar ese talento que tenían era mágico.

F: Otra cosa que también me deja muy marcada fue verlos pedirse prestados los colores. O sea que ya no era arrebatárselos, sino que me “¿prestas el color rosa?” “Sí, sí claro te lo presto” “¿me lo puedes volver a prestar?” o sea ver eso realmente dije ¡wow! o sea creo que estoy haciendo, lo que estoy haciendo tiene sentido

La: otra de las cosas que me marcó brutalmente, fue despedirme de ellos de a uno. Me refiero a, no me refiero a la sesión de cierre, me refiero a que de pronto “¿oye y tal?” “No pues es que ya se fue” “¿Oye y qué pasó con K?” ¿no? porque por ejemplo yo creo que era un punto clave en el grupo de los grandes ¿no? “¿qué pasó con K?” “No pues es que ella ya está en otra área... pues es grande y ya no puedo estar acá” o cuando se fueron los tres chiquitos de golpe ¿no?... que fue como.... ¿Y ahora ? O sea sea, sea como sea, te vacían ¿no? el día...

Lu: queda un espacio ahí vacío

F: también la dinámica del grupo, de la sesión del día cambia

Lu: total...

La: si

Lu: totalmente ¿no? cuando entran y salen, cómo se va acoplado otra vez y justo me parece muy importante esto que tú decías ¿no? de que llegó un punto que al principio cada vez que alguien se incorporaba o que alguien salía era volver a estructurar todo y era un desastre y llegamos a un punto donde cada uno de los chicos nuevos que entraban los otros chicos lo jalaba ¿no? o la jalaban y de repente ya en dos sesiones ya estaba incorporada, ya sabía cómo eran los acuerdos, ya sabía la forma de trabajar. Y bueno, ahora si llegamos al final... ¿Hacia dónde creen que vamos con este proyecto?

La: (suspira) Pues yo lo único que quiero es que crezca, que, que de verdad es que *El Arte que nos Une* de verdad visualiza a los chicos ¿no?... no es un proyecto más enfocado a casas hogar o a orfanatos para que, para lucrar con ello ¿no? para ver cuánto gano, para ver... bueno a ver, como te decía ¿no? vamos a darles unos dulces y ahí que bailen tantito y ya ¿no? Sino que creo que de verdad el proyecto tiene futuro, creo que de verdad el proyecto tiene algo que dejar a la sociedad

Lu: ¿crees que el arte que nos une transforma vidas?

La: ¡Claro! ¡claro! no estaría convencida si no lo hubiera vivido...

Lu: ¿construye nuevas realidades?

La: Si

Lu: ¿y tú, Fati?

F: O sea, realmente *El Arte que nos Une* no sólo es un proyecto que responde a necesidades básicas como darles de comer o un techo y cobija, punto. O sea es justo como dice Lau, o sea mira a los chicos, los hace ser conscientes, los hace tener, más bien reafirmar la personalidad que ya tienen, explotarla al máximo sus capacidades, y hacérselo saber. Me voy muy agradecida porque aprendí muchísimas cosas con este proyecto, me hizo crecer como persona, me hizo crecer como pedagoga y me hizo ver la vida de una manera diferente

Lu: Pues yo les quiero agradecer muchísimo porque sin ustedes dos este proyecto no hubiera sido posible, quiero agradecerles por confiar en mí, por, por confiar en los chavos, por subirse al barco con todo lo que eso implicó, con todo el no tener viernes por la tarde libre, ni por la noche porque hacíamos 4 horas de regreso y luego planeación, por ser mis amigas y mis compañeras en este proyecto y eso, porque también ustedes me cambiaron la vida con esto y creo que podemos hacer cosas bien bonitas porque ya vimos que funciona y porque como decíamos, no hay una forma cuantificable de medir los resultados que tuvimos, pero ojalá que muchas personas más tenga la valentía que tuvieron ustedes para subirse al proyecto y vivir la experiencia que implica cambiarle la vida a un ser humano

La: exacto... gracias

Lu: muchas gracias, chicas

F: de qué

## Algunas Planeaciones didácticas

Grupo 1 (menores de 1 a 10 años)

Sesión 3 : ¿Quién es el “Patito Feo”?	Día: 2 de marzo 2018	Lugar: Paidi casa 2	Horario: 17:00-18:00
---------------------------------------	----------------------	---------------------	----------------------

Objetivo general: Sensibilizar a partir de un cuento audiovisual.

Técnica	Actividades	Objetivo específico	Material
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chócalas</li> <li>- Cuento/ video del Patito Feo</li> <li>- Dibujo libre</li> <li>- Cierre/ abrazo de caracol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los menores se desplazarán en círculo, siguiendo diversas instrucciones por parte de los coordinadores para chocar las manos.</li> <li>- Los menores reunidos en la sala y en silencio, observarán el cuento del “Patito Feo”</li> <li>- Los menores realizarán dibujos con colores pastel y crayolas que expresen sus emociones y sentimientos al momento del ver el video</li> <li>- Los menores formarán una figura en forma de caracol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liberar energía para situar en el espacio y tiempo</li> <li>- Sensibilizar y empatizar con el sentimiento de rechazo</li> <li>- Generar herramientas de expresión</li> <li>- Generar contacto con el otro, empatizar con el espacio y cerrar la sesión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cañón, Cables, computadora, video, bocinas</li> <li>- Hojas blancas</li> <li>- Colores pastel</li> <li>- Crayolas</li> </ul>

Observaciones:  
Consultar con los orientadores la posibilidad de llevar palomitas

(Contreras, Ibañez y Ramírez, 2018)

Grupo 2 (menores de 11a 17 años)

Sesión 3: Siente tu cuerpo	Día: 2 de marzo de 2018	Lugar: Paidi casa 2	Horario: 18:00-19:00
----------------------------	-------------------------	---------------------	----------------------

Objetivo general: Experimentar sensaciones en el cuerpo a partir de diferentes ritmos y géneros musicales

Técnica	Actividades	Objetivo específico	Material
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espejo</li> <li>- Baile libre (4 canciones)</li> <li>- Creación de personaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los menores se colocan en parejas, mirándose a los ojos y en silencio. Realizan movimientos imitándose el uno al otro.</li> <li>- Se seleccionarán previamente tres canciones y se les pedirá que bailen al ritmos de éstas. Posteriormente, se comentarán las experiencias. Las canciones serán 1) "Mi gente" J. Balvin y W.W., 2) "Don't let me down" Chain</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los menores reconozcan el movimiento de sus compañeros y el control del cuerpo</li> <li>- Sentir su cuerpo y lo que les provocan los diferentes ritmos</li> <li>- Conocer los avances que tienes respecto a la creación de personaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproductor de música, canciones, bocinas, cable</li> </ul>

	<p>Smokers 3)  “Tiempo al tiempo” Mr. Kilombo y Muerdo 4)  “Amelie” Jean Tiersen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los menores compartirán sus avances de la creación de personaje</li> </ul>		
--	--	--	--

Observaciones:

(Contreras, Ibañez y Ramírez, 2018)

Grupo 1 (menores de 1 a 10 años)

Sesión 6: juguemos a ser animales	Día: 4 de Mayo de 2018	Lugar: Paidi casa 2	Horario: 17:00-18:00
-----------------------------------	------------------------	---------------------	----------------------

Objetivo general: Desarrollar la imaginación mediante la imitación de animales

Técnica	Actividades	Objetivo específico	Material
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chócalas</li> <li>- Juguemos a ser animales</li> <li>- Tongo-Tongo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los menores se desplazarán en círculo, siguiendo diversas instrucciones por parte de los coordinadores y los orientadores para chocar las manos.</li> <li>- Los menores se reunirán en un círculo, se les pedirá que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liberar energía para situar en el espacio y tiempo</li> <li>- Imaginar a partir del uso del juego mágico simbólico</li> <li>- Cerrar la sesión y disminuir la actividad de los menores progresivamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bocina</li> <li>- Reproductor de música</li> <li>- Canciones:</li> </ul> <p>1) Chopin.</p>

	<p>cierren los ojos y a partir de la música se les pedirá que piensen en un animal. Elegirán un animal con el que se identifiquen, dirán por qué y procederán a imitarlo mientras la música sigue. Se les narrarán distintas situaciones a partir de los animales escogidos para que interactúen entre ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los menores se reunirán nuevamente en el patio formando un círculo y cantarán la canción propuesta.</li> </ul>		
--	---	--	--

Observaciones:

- Las situaciones se improvisarán con base en los animales que los menores elijan.

(Contreras, Ibañez y Ramírez, 2018)



Grupo 2 (menores de 11a 17 años)

Sesión 6: Dibujemos al personaje	Día: 4 de mayo 2018	Lugar: Paidi casa 2	Horario: 18:00-19:00
----------------------------------	---------------------	---------------------	----------------------

Objetivo general: Realizar una representación gráfica de su personaje

Técnica	Actividades	Objetivo específico	Material
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludo inicial</li> <li>- La ruleta de las emociones</li> <li>- Dibujo</li> <li>- Cierre (Juego de la pelota)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las coordinadoras hablan de lo que se hará en la sesión del día. Se abre espacio de diálogo.</li> <li>- Los menores escribirán sobre su experiencia en el juego que se llevó a cabo la sesión anterior</li> <li>- Los menores dibujarán a sus personajes de manera individual. Posteriormente compartirán con el grupo las características del personaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exponer lo que se realizará en la sesión y hacer modificaciones de acuerdo a los intereses de los menores .</li> <li>- Proponer mejoras para el juego y relatar la experiencia de manera escrita. Desarrollar la escritura.</li> <li>- Representar gráficamente al personaje, identificar las características de éste y generar un vínculo con él.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartulinas, crayones, plumones, lápices, cinta canela.</li> <li>- Bocina</li> <li>- Reproductor de música</li> </ul>

Observaciones:

(Contreras, Ibañez y Ramírez, 2018)

Grupo 1 (menores de 1 a 10 años)

Sesión 7: ¿De qué color son mis sentimientos?	Día: 18 de mayo 2018	Lugar: Paidi casa 2	Horario: 17:00-18:00
---	----------------------	---------------------	----------------------

Objetivo general: Representación gráfica de emociones a partir del recuerdo de situaciones específicas.

Técnica	Actividades	Objetivo específico	Material
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simon dice</li> <li>- Mural</li> <li>- Cierre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con los menores reunidos en círculo, los coordinadores darán instrucciones que los menores seguirán.</li> <li>- Los menores crearán un mural en el que plasmarán con técnica libre una situación que les genere miedo, felicidad, enojo o tristeza</li> <li>- Todos juntos forman un círculo, y sentados en el suelo respirarán cuatro veces y describirán lo que sienten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liberar energía para situar en el espacio y tiempo</li> <li>- Representar gráficamente sus emociones.</li> <li>- Relajar el cuerpo y compartir sentimientos y sensaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel craft, crayones, plumones, lápices, pinturas</li> <li>- Bocina</li> <li>- Reproductor de música</li> </ul>

Observaciones:

- Pedir a los menores que cuiden el material.

(Contreras, Ibañez y Ramírez, 2018)

Grupo 2 (menores de 11a 17 años)

Sesión 7: ¿Cómo reacciona mi personaje?	Día: 18 de mayo 2018	Lugar: Paidi casa 2	Horario: 18:00-19:00
---	----------------------	---------------------	----------------------

Objetivo general: los menores realizarán improvisaciones a partir de sus personajes

Técnica	Actividades	Objetivo específico	Material
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludo inicial</li> <li>- Ruleta de las emociones II</li> <li>- Cierre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los coordinadores describirán las actividades que se llevarán a cabo durante la sesión y recibirán propuestas de los menores</li> <li>- Se continuará con la dinámica normal del juego “La ruleta de las emociones”, pero en esta ocasión los menores ejecutarán las situaciones descritas en las tarjetas a partir de sus personajes.</li> <li>- ¿Qué les gustó y qué no?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exponer las actividades de la sesión. Invitar a los menores a que hagan propuestas sobre cómo llevar la sesión</li> <li>- Identificar cómo siente el personaje en proceso de creación</li> <li>- Retroalimentar la actividad del día</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bocina</li> <li>- Reproductor de música</li> <li>- Ruleta y tarjetas</li> </ul>

Observaciones:

(Contreras, Ibañez y Ramírez, 2018)

## Fotos

En este último apartado, se exponen algunas fotos de momentos compartidos con las y los menores, así como el resultado gráfico de algunos juegos-ejercicios.







- Creación de personaje





- Descripción de personaje

yo sentí que me iba a pegar con algo pero aun así yo no abrí los ojos porque yo confiaba en ella y así mismo no los abrí pero no me sentía muy herida

Laura Rosa  
 Maria Sanchez  
 Miranda

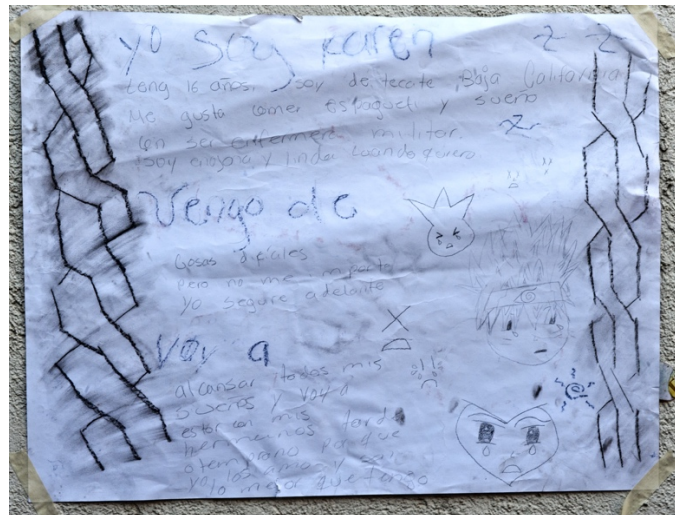
Mimi  
 Hala soy mimi, chiquita pero bonita  
 si tu heces grande pero elegante  
 mejor quitate antes de que me de un collar  
 si ati le gusta el color morado tu melo robaste, losiento  
 mejor me quedo con el sol elegante

Mimi  
 Es linda, ayuda a la gente, le gusta  
 hacer cosas de felices, es alegre,  
 le gusta el color rosa, el morado,  
 No le gusta el Rap

Coraline Jones es una chica chiquita  
 Pero cuando se arma de valor se  
 vuelve una gigante, tiene fortaleza  
 es muy honesta, es chica chiquita  
 Pero muy bonita que hasta sabe  
 decir, decir y cantar e imitar  
 sobre ella, como una estrella brilla,  
 canta, baila, salta que cuando  
 hace travesuras la ~~grita~~ como  
 una santa como una manta y  
 haora que fengo a todo  
 ro se va que me pasa  
 porque me aborota la  
 cabeza y porque soy  
 una ceteza

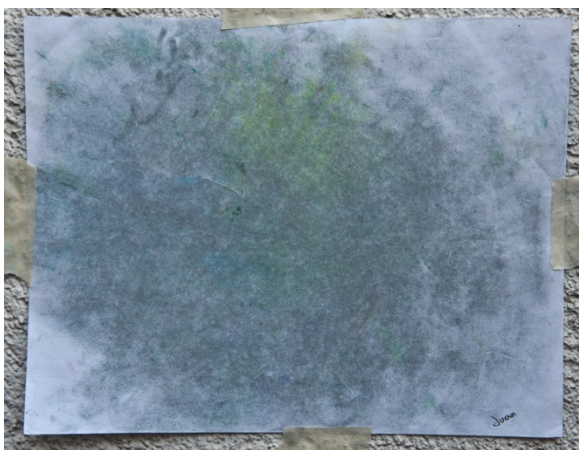
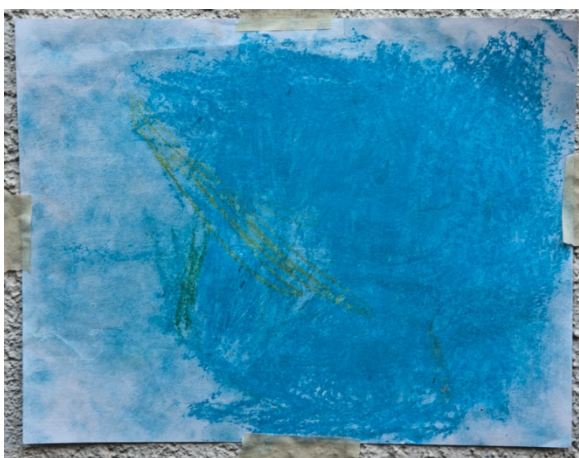


- **Juego-ejercicio: ¿Quién soy, de dónde vengo y a dónde voy?**





- **Juego-ejercicio: El color de las emociones**

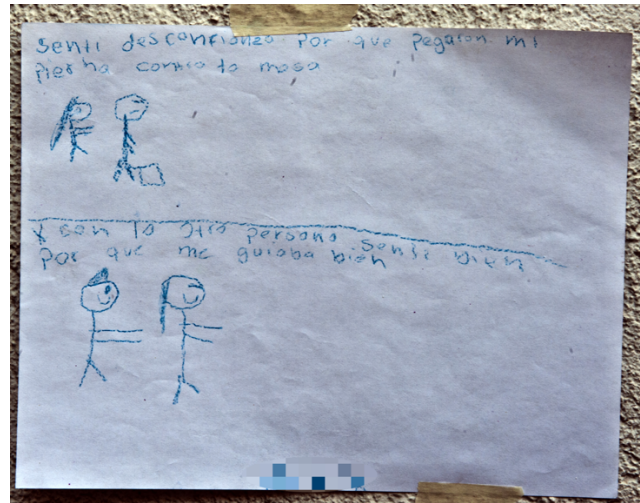
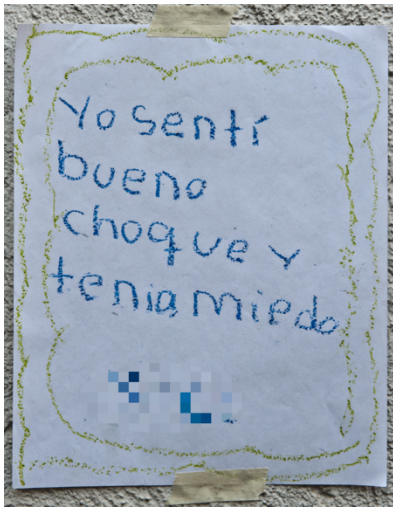




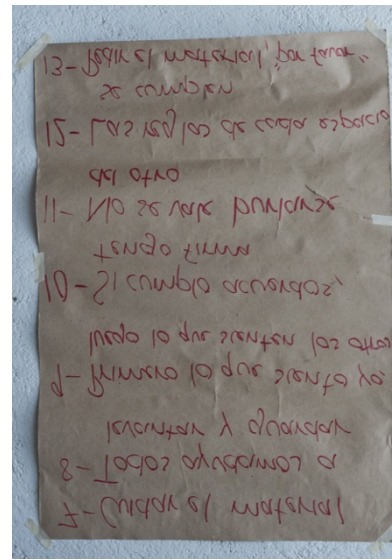
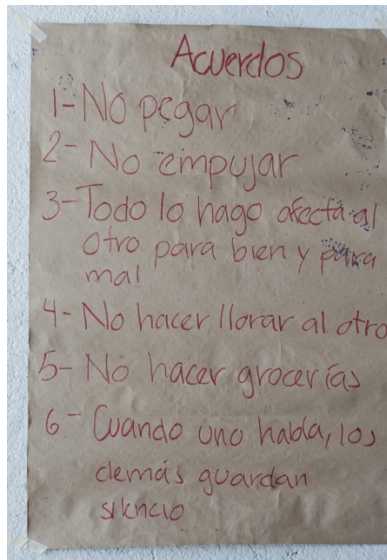
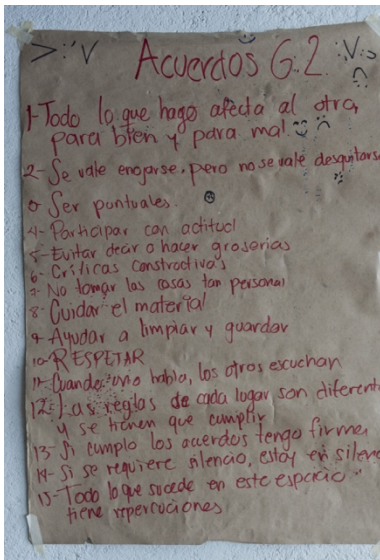




- Reflexiones sobre juegos-ejercicios de confianza



- Acuerdos



- Murales de cierre

