



EXPERIENCIAS METODOLÓGICAS DESDE LA PEDAGOGÍA GESTALT

Patricia de Guadalupe Mar Velasco, Coordinadora

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación
pmarvelasco@gmail.com

El emergente en la formación e investigación

Patricia de Guadalupe Mar Velasco

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación
pmarvelasco@gmail.com

Atender el emergente: una forma de aproximarse a las experiencias de docentes lesbianas en México

Nadia Violeta Olarte Rosso

Universidad Nacional Autónoma de México - Facultad de Filosofía y Letras
nadiaolarter@gmail.com

La Poética del Caracol

Magdalena Alejandra Romero Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México - Facultad de Filosofía y Letras
m.alejandra.romero.h@gmail.com

Área temática: A.8) Procesos de Formación.

Línea temática: 5. Metodologías y dispositivos de formación: tecnologías de la información y comunicación, prácticas profesionales, prácticas docentes, narrativa, investigación-acción.



Resumen general del simposio

En este simposio se presentan experiencias metodológicas en la investigación cualitativa, el objetivo central es dar cuenta de la complejidad del trabajo, cuando se trata de reconocer al otro, abordando temas como el cuerpo y la violencia, identidad docente e identidad sexual y la misma formación de investigadores. Se proponen aproximaciones múltiples al universo empírico en un proceso colectivo de sentidos y significados, en la primera presentación se presenta una propuesta desde las conceptualizaciones de Pichón-Riviere y Ruth Cohn sobre el concepto operativo de emergente. Desde esa plataforma se expande el concepto hasta la formación de investigadores y del desarrollo de la investigación misma. La segunda presentación

se centra en la implementación concreta del concepto emergente en la investigación sobre las experiencias de docentes lesbianas en México. En este trabajo se exploran el proceso y las decisiones metodológicas para atender los emergentes y así no construir un trabajo sobre docentes lesbianas sino para y con las docentes lesbianas. El tercer trabajo, la poética del caracol, trabaja sobre el concepto implicación y se desarrollan aspectos sobre la generación de categorías de análisis en un trabajo lúdico como experiencia sensible se elabora un mandala que conlleva una metáfora de valores como la fragilidad, la estética, la política, el desapego y la impermanencia, la cual paradójicamente contiene la fuerza de los conceptos y la estructura de la investigación misma.

Resumen, no deberá ser mayor de 300 palabras.

Palabras clave: Incluir un máximo de cinco palabras claves separadas por comas. Se sugiere utilizar el vocabulario controlado IRESIE (Consulte:<http://132.248.9.195/iresie/VocabularioControlado.pdf>)

Semblanza de los participantes en el simposio

Patricia de Guadalupe Mar Velasco, Coordinadora

Maestra Normalista egresada de la Escuela Nacional de Maestros, Socióloga por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, Doctora en Historia Social por la Universidad de Viena, formada como psicoterapeuta Gestalt en el Centro Gestalt de la Ciudad de México. Investigadora en el IISUE-UNAM. Sus líneas de investigación son la pedagogía Gestalt y su aplicación en los ámbitos educativos. Ha impartido múltiples cursos y conferencias, además de publicaciones sobre sus líneas de investigación. Ha formado varias generaciones de estudiantes en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM.

Patricia de Guadalupe Mar Velasco

Maestra Normalista egresada de la Escuela Nacional de Maestros, Socióloga por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, Doctora en Historia Social por la Universidad de Viena, formada como psicoterapeuta Gestalt en el Centro Gestalt de la Ciudad de México. Investigadora en el IISUE-UNAM. Sus líneas de investigación son la pedagogía Gestalt y su aplicación en los ámbitos educativos. Ha impartido múltiples cursos y conferencias, además de publicaciones sobre sus líneas de investigación. Ha formado varias generaciones de estudiantes en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM.

Nadia Violeta Olarte Rosso

Nadia Violeta Olarte Rosso, licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra en Antropología Social por el Centro de

Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y doctoranda en Pedagogía por la UNAM. Ha realizado investigación en *Análisis Crítico del Discurso de la homo-lesbofobia* y en Antropología Semiótica sobre los *Devenires feministas de mujeres jóvenes en México*. Actualmente investiga las *Experiencias de docentes lesbianas en México* desde la Pedagogía Gestalt. Ha sido tallerista y docente en temas de género, diversidad sexual, derechos humanos, discurso y escritura por más de 15 años.

Magdalena Alejandra Romero Hernández

Doctorante en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Investigación Educación Educativa por la Universidad de Guanajuato. Licenciada en Literatura Dramática y Teatro, me he desempeñado como actriz profesional desde 2009, hasta la fecha, así mismo como maestra en dicha disciplina. También tengo estudios profesionales en la Danza Contemporánea donde me he desempeñado principalmente como maestra desde 2012. Cuento con una Licenciatura en Psicología, donde me he enfocado principalmente en el área educativa y comunitaria. Me desarrollado principalmente en las áreas de formación artística en espacio comunitarios.

EL EMERGENTE EN LA FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

Patricia de Guadalupe Mar Velasco

Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta para operacionalizar la investigación y la formación de investigadores basada en dos teóricos de lo grupal, muy influenciados por la teoría Gestalt del Campo y figura-fondo de Kurt Lewin. Se trata de Enrique Pichón Rivière, médico, psiquiatra argentino de origen suizo-francés quien llevó el psicoanálisis a Argentina y fundó la APA (Asociación Psicoanalítica Argentina). El introdujo también la psicología social en dicho país y creó a partir de la síntesis de la teoría psicoanalítica y la psicología social de raíces gestálticas, el dispositivo “Grupo Operativo”. En donde aparece el concepto *emergente* operacionalizado para la intervención clínica, y el grupo operativo.

La segunda teórica es Ruth Cohn psicoanalista alemana, quien con su conceptualización de lo grupal y la atención al grupo, tiene una teoría muy parecida a la de Pichón-Rivière. Es la “Interacción Centrada en el Tema” (ICT o TZI por sus siglas en alemán). Considera al tema como el amalgamador del trabajo grupal y señala la necesidad de atender los inconvenientes o trastornos que aparecen en la interacción grupal para poder desarrollar la el tema o tarea. De ahí se deriva su máxima traducida al español como “Todo *emergente* tiene prioridad”. En esta participación iremos un poco más lejos que estos autores, se abordará esta noción como elemento sustantivo en la investigación educativa cualitativa y en la formación de investigadores de la educación.

Palabras clave: Gestalt, figura/fondo, *emergente*, formación, investigación

A) Las ideas germinales.

Pichón-Rivière quien provenía de una familia de izquierda tiene en el trasfondo de sus teorías, el concepto de la dialéctica marxista donde de la contradicción entre la tesis y la antítesis emerge una nueva comprensión o interpretación de las cosas, la síntesis.

La construcción del modelo de grupo operativo a partir de lo anteriormente señalado, es el resultado de la asociación de un conjunto de personas con un objetivo común, en una realidad compartida que aborda, operando como un equipo de trabajo. En este contexto, el *emergente* es la nueva situación que se genera en el grupo a partir del reconocimiento de la existencia de una *figura* que emerge de la dinámica grupal e identificada por el coordinador. La atención al *emergente* adquiere prioridad con su aparición. Pichón-Rivière plantea que el existente *emergente* es el resultado de la dinámica del grupo y los individuos en el aquí-ahora.

En cuanto a Ruth Cohn (1912-2010), fue una psicoanalista alemana, que estudió en Suiza en 1936 en donde hizo inicialmente una formación en Psicología, Literatura, Pedagogía y Teología. Emigra a Estados Unidos y como psicoanalista se acerca a la terapia Gestalt, en ese contexto

genera un modelo operativo a nivel de lo grupal a lo denomina Interacción centrada en el tema (ICT). Este modelo ha recibido un reconocimiento a lo largo de los años por su eficacia en el trabajo grupal orientado por un tema, sobre todo en las instituciones y organizaciones.

El concepto ICT es un modelo que se basa en cuatro elementos que constituyen su estructura y se encuentran en equilibrio dinámico. El planteamiento básico es que los grupos de aprendizaje están determinados por cuatro factores: la persona (Yo), la interacción grupal (Nosotros), la tema (Eso) y el entorno (Globo). De acuerdo con Ruth Cohn, el reconocimiento y promoción del equilibrio entre los factores Yo-Nosotros-Eso en consonancia con el entorno (globo) representa la base del trabajo grupal. (Cohn, 1975).

En su teoría, la ICT propone tres axiomas:

1. “El ser humano es una unidad psicobiológica. También es parte del universo. Por ello es autónomo (independencia) e interdependiente y crece con la conciencia de la interdependencia (vinculación con el todo)”.

La Experiencia humana, el comportamiento y la comunicación están sometidos a leyes de interacción (que son) universales. Los acontecimientos no son acontecimientos aislados sino condicionan entre sí al pasado, presente y futuro”.

En este primer axioma encontramos la autonomía e interdependencia del ser humano, análoga a lo planteado por la teoría de sistemas y el enfoque Gestalt. Asimismo retoma la existencia de las cualidades espacio temporales del aquí-ahora gestáltico, que se juegan permanentemente en la experiencia humana, elementos que identificamos en Pichón-Rivière .

2. “El acatamiento nace de todos los seres vivos y de su crecimiento. El respeto por el crecimiento requiere decisiones de juicio. Lo humano es valioso; lo inhumano es amenazador”.

En este segundo axioma plantea su postura ética como algo irreductible, vinculado con las condiciones de posibilidad para la vida y que se reflejan en la acción cotidiana.

3. “Las decisiones libres suceden en el contexto de límites externos e internos. La ampliación de dichos límites es siempre posible... *La conciencia de nuestra interdependencia universal es la base de nuestra responsabilidad humana.*”

Aquí plantea la necesidad de someterse a los límites, los cuales son de orden intelectual y emocional, límites que pueden ser ampliados con el consenso del grupo.

De acuerdo con Cohn, “los postulados derivados de estos axiomas son requisitos basados en la paradoja entre libertad y condicionamiento” Y están ahí para ser observados. Sin embargo son principios axiológicos que dirigen el trabajo grupal en la tarea.

Postulado: Se tu propio director (Chairman). Ella elige conscientemente la palabra en inglés porque denomina más claramente no la noción de ser representante de los intereses de otros, sino serlo de sus propios intereses. Ello significa:

- a) Estar consciente de sus propios condicionamientos internos y del entorno.

- b) Considerar cada situación como una proposición para tomar sus propias decisiones. Tomar y dar responsablemente para sí y para los otros.
- c) Observar los impedimentos en el camino, tanto los propios como los de los otros. Toda interferencia, (o *emergente*) tiene prioridad.

En este postulado la invitación a ser representante de uno mismo, no es ensimismamiento sino la condición que posibilitará la acción colectiva que implica tanto autoconocimiento como conocimiento del entorno, agencia para decidir, equilibrio en dar y tomar así como dar cuenta de impedimentos propios y ajenos para priorizar su solución y retomar la tarea.

Es probable que la profundidad de lo anteriormente señalado no pudiera ser identificada a primera vista sin una presentación minuciosa de la teoría que lo sostiene, sin embargo, en última instancia, lo que me interesa es hacer énfasis en la similitud de las líneas de trabajo y objetivos tanto de Pichón-Rivière con su Grupo Operativo, como de Ruth Cohn con la Interacción Centrada en el Tema y que para esta presentación tiene sentido señalar:

- La clínica pensada, planteada y ejecutada con fines sociales, produjo modelos muy valiosos para las disciplinas orientadas al ser humano, es decir, para las sociales y humanidades.
- Estas dos modelos contienen consistentemente en su origen tanto la teoría psicoanalítica como la teoría de la Gestalt.
- El campo de aplicación es el grupo y las individualidades que lo constituyen como expresión de lo social.
- Cuando yo hago la transposición de estos planteamientos del plano formativo al plano del análisis de lo social, es decir, a la investigación encuentro una riqueza invaluable que orienta el trabajo de investigación de un modelo rígido a uno más flexible que permite encontrar aspectos que pudieron no ser considerados en las primeras fases de la investigación. Y sobre ello disertaré a continuación.

B) Nadando en las grandes aguas

Iniciarse en la práctica de la investigación después de los estudios de licenciatura y de maestría es, como dice el *I Ching*, iniciar la travesía para atravesar las grandes aguas. He sido testigo de estudiantes que no sin sentido del humor digan “no sabía que para hacer el doctorado tenía que estar acompañada de un psicoanalista” Y efectivamente, no es sencillo colocarse en el “lugar supuesto saber”, sobre todo para las mujeres quienes tradicionalmente fuimos educadas solo para repetir lo que el maestro y los hombres de la familia (o sus representantes mujeres) decían. Es importante señalar que este tema tiene raíces históricas. Al inicio de la colonia, a las mujeres solo les enseñaban a leer pues lo que importaba es que pudieran leer las palabras de sus guías espirituales o la palabra de Dios. Las subalteridades, y aquí pienso también en los hombres ajenos a los segmentos de poder, no tenían ni para qué expresarse. Aunado a ello, la tradición en la educación y formación en México sigue privilegiando la repetición de la voz del

docente. Esto produce estudiantes reproduccionistas del discurso del amo. Cuando acceden al posgrado, les resulta muy difícil generar su propio discurso, a esa falta de autonomía en el pensar y el hacer se le encara con modelos de escritura de tesis que parten del consabido marco teórico para posteriormente acercarse al mundo empírico con preguntas y objeto de investigación poco clarificados. El resultado puede ser tan excesivo como una larga lista de autores reseñados (lo que aumenta el riesgo de calificación de plagio) los cuales ni siquiera son retomados en el desarrollo de la investigación. Pareciera que hay una necesidad de justificar que se revisaron todos los autores, algo así como haber palomeado la tarea sin ningún vínculo con la investigación empírica. Esta circunstancia se enmarca en ciertos usos y costumbre como salir al campo hasta que el marco teórico esté listo. Ello es obligatorio en la investigación de las ciencias duras pues se estudian segmentos muy acotados del mundo natural y con la búsqueda de respuestas a preguntas muy concretas o porque ellos realizan pruebas de laboratorio con las variables bajo control.

En las ciencias sociales y humanidades ni siquiera en situación de laboratorio se tendrían las variables bajo control, y es que, ni los sujetos participantes en los mismos estudios pueden ser “puestos bajo control”, como lo demuestra la investigación en la Universidad de Stanford llevada a cabo en 1971 por el profesor de psicología social, Philip Zimbardo y que tuvo que ser suspendida pues se les salió de control debido a la violencia que mostraron quienes hacían el rol de guardias en la supuesta prisión.

Estos planteamientos nos permiten proseguir hacia cuestionamientos inevitables. Con relación a las investigación en ciencias sociales y humanidades, al averiguar sobre sujetos y grupos sociales la pregunta básica se refiere a lo que hacemos, a cómo lo hacemos, para qué lo hacemos, cómo percibimos, organizamos, generamos, etc. Todas ellas preguntas relacionadas con el ser, estar, hacer, pensar, sentir, percibir, valorar, construir a si mismo en su entorno/ tiempo respectivo.

Cuando nos acercamos al mundo empírico, normalmente lo hacemos con una serie de preguntas de investigación y un objeto de investigación más o menos delimitado. Al estar frente al fenómeno tal y como se nos da a la experiencia, puede suceder que emerjan temas no contemplados y de una relevancia superior, puede ser que estemos en condición de captarlos, puede ser que no. Ello se debe a lo dicho anteriormente con relación al experimento de la Universidad de Stanford pero también puede suceder que nos encontremos frente a acontecimientos no pensados o peor aún a acontecimientos no simbolizados previamente.

C) La situación concreta: Campo: figura-fondo y el *emergente* como dato a considerar.

Pichón-Rivière quien trabajó como director de un hospital Psiquiátrico en Rosario, Argentina, fue enriqueciendo su formación y su práctica con otros enfoques como el de la fenomenología, la teoría del campo de Kurt Lewin y el principio Gestáltico de campo y figura-fondo.

En su libro *Teoría del Vínculo* (Pichón-Rivière, 1985) analiza la situación analítica como una estructura, una Gestalt en permanente cambio. Una Gestalt aparece siempre de un fondo desestructurado, el fondo es el todo en un momento dado y de ese fondo indiferenciado emerge la Gestalt. Pichón-Rivière hace una interpretación interesante jugando con imágenes. El Existente es para él una configuración dada, que tiene una estructura, es en términos

gestálticos una figura, a la cual denomina también una Gestalt, que es una estructura en movimiento siempre y por lo tanto dinámica, aparece, se modifica o desaparece en nuestro campo sensorial y perceptual. La situación inicial del acto la denomina *El Existente*, de esa estructura existente emerge, gracias al trabajo de terapeuta y paciente, un *emergente* que modificará al Existente inicial para volver a constituir un nuevo Existente. El *emergente* es el producto del movimiento, del cambio.

El autor comprende el proceso de investigación que se da en el psicoanálisis a partir de dos elementos conceptuales: la dialéctica y el enfoque Gestalt, donde Existente = Gestalt = *emergente* = nuevo Existente = Gestalt = *emergente*. Lo Existente en términos de la triada dialéctica sería la Tesis: en un espacio dado con estas condiciones se reúnen dos personas en roles complementarios para trabajar en el mundo interior donde uno ofrece material al otro para ser analizado (Antítesis). Eso es una Gestalt que va a producir un movimiento en esa Gestalt que se modificará constituyendo un nuevo existente (Síntesis) que es una Gestalt dinámica que produce un nuevo *emergente*, lo que a su vez originará un nuevo existente en un “proceso vivo y permanente en acción de espiral dialéctica”

Para Ruth (1975) Cohn quien observa la dinámica ya no en sentido psicoanalítico sino pedagógico, el *emergente* es nombrado “*Störung*”. Según el traductor de Google, *Störung* puede significar disturbio, molestia, alteración, trastorno, obstrucción, desorden, desarreglo, defecto, avería, fallo, estorbo, interferencia, irregularidad. En el diccionario *Linguee*: *Stören* es: fallo. La traducción que usamos es *emergente*. La diferencia entre ella y Pichón-Rivière es que la mirada del autor se concentra en los procesos dinámicos en la situación analítica mientras para ella en la situación pedagógica. Cohn pareciera estar atravesada por la idea de enseñanza tradicional donde hay un tema que atender y toda interferencia es un estorbo, obstrucción y perturbación. Los diccionarios no nos ayudan a tener otra idea y solo con la lectura atenta de su texto comprende uno el sentido de este concepto.

El estorbo en la tarea tiene un sentido tan importante para ella porque puede ser el mensajero de nuevos aprendizajes el *Störung* tiene prioridad porque de no ser atendido se constituirá en un elemento disruptivo en la consecución de la tarea.

En el enfoque Gestalt, los procesos se observan desde su dinámica social. Los grupos de aprendizaje son un campo psicofísico donde existe una interacción en la cual se dan innumerables pasos desde una *emergente*-figura a la otra que deben ser atendidas si no por el grupo en su totalidad ni sincrónicamente sí por algunos de sus miembros en diferentes momentos. Cohn puso en claro la complejidad del grupo escolar pues introdujo a la noción de grupo que tendía y tiende a homogenizar, la noción de individuo, la singularidad. Y justo es en la interacción entre esos tres elementos, los *emergentes/störungen* que plantean la importancia de voltear la mirada hacia esa nueva figura para atenderla, ejemplifica el *emergente/störungen* en los cuchicheos entre pocos (molestan y/pero también tienen una enorme importancia), esos

cuchicheos nos darán material para aclaraciones, resoluciones, etc. que pueden colocar a los implicados y al grupo en una nueva situación de aprendizaje, en una nueva Gestalt.

Y aquí coinciden totalmente ambos autores. La superación del *emergente* produce una nueva Gestalt, porque los individuos y el grupo ya no son los mismos.

Investigación y aprendizaje son situaciones que pueden tener (toda proporción guardada) cierta similitud. En los procesos de aprendizaje se busca que cada individuo, en el contexto del trabajo grupal/individual/grupal encuentre sus aprendizajes “personalmente significativos” el proceso de aprendizaje que no sea exclusivamente memorístico o de palomear temas, buscará que cada individuo signifique los aprendizajes de tal modo que le hagan sentido, eso se da en un cúmulo de pequeños procesos de acercamiento y retirada al objeto de aprendizaje. En la investigación cada estudiante o investigador se acerca al objeto de investigación con una mirada fenomenológica tratando en múltiples acercamientos y en diálogo con los *partenaires* construir sentidos, en una situación analógica a la terapéutica. Docente y estudiante constituyen un campo, un Existente, algo así como la situación inicial, en múltiples acercamientos y elaboraciones, el estudiante va encontrando preguntas de investigación pertinentes, establecimiento de contextos, problematización, búsqueda de teorías, herramientas de abordaje, etc. en esta situación estos elementos se constituyen en *emergentes* que se atienden y resuelven para preparar el ingreso al campo, lo que genera nuevos Existentes. El alumno en el campo a su vez realiza la función del docente con él, con sus *partenaires*, en diálogo con ellos hace preguntas que buscan encontrar el sentido singular de sus experiencias y percepción sobre el objeto de investigación y juntos van descifrando la esencia del objeto en cuestión. Sin embargo tanto el docente en funciones como el estudiante en función investigador deben “abstenerse” de la tentación de imponer sus propias figuras, tanto en la elaboración de tesis, como en la elaboración de sentidos.

Aún, cuando es claro que ambos también construyeron sus propias figuras, es el propio trabajo de elaboración del estudiante o *partenaire* el que debe de prevalecer. En estas circunstancias el *emergente* que aparece está en el sentido de Cohn donde hay una tarea por cumplir, una meta a donde llegar, en ese contexto, el *emergente* pudiera aparecer como un elemento indeseado en la investigación por no haber estado contemplado por el incipiente investigador. A veces sucede que los proyectos se clausuran demasiado rápido no dando lugar sino más bien obstruyendo la aparición del *emergente*, en esta situación, el *emergente* es un claro estorbo en el sentido *Störung* y con frecuencia por esa consideración queda obstruida, bloqueada su emergencia. Frecuentemente los argumentos más comunes es “sale de mi objeto de investigación” “va más allá de mi línea de investigación” no es parte de mi interés. Una circunstancia adicional está en la presión institucional para evitar atrasos. En ambos casos se juega el factor tiempo y la impaciencia por ver concluido el proyecto, como si solo se tratara de palomear pendientes y no solo de aprender sino a construir conocimiento. En esos casos estamos siendo poco honestos con eso que estamos queriendo develar, comprender, reinterpretar, resignificar. La significación de la experiencia es un proceso que sólo la puede hacer el *partenaire* en el diálogo con el investigador pero el investigador necesita tener apertura y flexibilidad como para dar lugar al

alumbramiento de las vivencias a ser analizadas, simbolizadas para encontrar efectivamente nuevos sentidos con relación a lo que se está investigando.

D) Cuando el estudiante elabora su proyecto,

Momento importante que se inicia con ánimo, temores e incertidumbre. Al momento de tratar de poner en palabras eso que les inquieta, no encuentran la manera de expresar lo que tienen en mente. También se dan cuenta que hay vacíos en el conocimiento y no saben cómo resolverlo. Porque tampoco hay claridad de qué es lo que falta. Un diálogo con preguntas clave es importante en este momento pues el *emergente* con frecuencia solo aparece como obstáculo (*Störung*). La pregunta sobre su implicación con el tema es muy importante ello ayuda a clarificar el *emergente* y que transmute de obstáculo a apoyo.

Ese momento permita al estudiante ir reconociendo que sabe lo que no sabía que sabía. Hay experiencias vividas que le enseñaron, y cuenta con conocimiento adquirido a lo largo de la formación que puede emerger como saberes aparentemente olvidados. Ese cúmulo de saberes va a permitir al estudiante colocarse en otro lugar, en un lugar de mayor seguridad al reconocer que cuenta con un buen arsenal de conocimientos y experiencias los que sumados a las nuevas lecturas le servirán de guía y sostén. Es trabajo del docente que el *emergente* aparezca, sea reconocido y verbalizado.

Quiero presentar una experiencia relacionada con una tesista cuyo tema eran el *stress* docente, pero cuando estaba iniciando su trabajo de tesis apareció el *emergente* mundial, el COVID, ella tomó la decisión de seguir trabajando en línea acompañando a los maestros para dar cuenta de lo que estaba sucediendo. Ello le obligó a replantear aspectos importantes como el marco teórico, sin embargo, los resultados son muy prometedores.

Cuando el investigador en formación va al campo.

Me parece la parte más creativa y en la que los *emergentes* van a aparecer con bastante frecuencia. Por tal motivo, es la más difícil pues confronta al estudiante con la necesidad de tomar decisiones extremas como cambiar el tema o el enfoque aunque en ocasiones simplemente se decida hacen adecuaciones para concluir el proceso iniciado.

Quiero presentar el caso de una estudiante a quien acompañé en su trabajo de campo. En este caso, era claro que el trabajo de campo estaría lleno de *emergentes* y que el proyecto no podía ni remotamente pensarse como algo cerrado. Ella estaba haciendo una intervención en una secundaria, con el grupo más conflictivo, decisión tomada por el colectivo de docentes en el Consejo Técnico. Su intervención era con principios y herramientas de la Pedagogía Gestalt, cada vez que había un *emergente*, que era bastante frecuente, me buscaba para comentármelo y aclarar su pensamiento y continuar una intervención adecuada. Los *emergentes* eran claramente de orden emocional y relacional, y sobre la marcha se iba decidiendo. La experiencia fue tan exitosa que los maestros siempre se acercaban a pedirle asesoría, algunos profesores incluso participaron en un curso ofrecido *exprofeso*.

El *emergente* no siempre hace planteamientos tan radicales a las personas pero pudiera acontecer. Una tesista a lo largo del trabajo de campo tuvo un *emergente* permanente. La violencia en la escuela que se expresaba de manera fuerte en las clases de educación física.

Ella decidió abordar el tema pero no cambiar la mirada hacia el mismo, lo que en lo particular lamenté pues la respuesta de los alumnos fue abrumadora en ese sentido, es decir, mientras que para mí estaba muy clara la necesidad de abordar prioritariamente al *emergente*. Al respecto quisiera insistir sobre el hecho de que cada tesista decide sobre el devenir de su trabajo y a los docentes nos corresponde respetar ese derecho inalienable siempre y cuando cumplan con el rigor académico en la investigación.

Como lectora de tesis conocí el trabajo de una alumna sobre violencia de género en el bachillerato, pero el instrumento utilizado fue uno que medía violencia en otros espacios. Ello produjo la necesidad de no tomar en cuenta ciertas respuestas pues no eran datos para la investigación. Situación parecida está en otra tesis donde se decidió que el instrumento fuera uno cuantitativo cuando el tema exigía otro de orden cualitativo. Cuando la estudiante se percató de la situación decidió repetir el trabajo de campo con un instrumento más idóneo. Esto le costó tiempo pero aún no tenía el trabajo tan avanzado como en reseñado antes.

El *emergente* habla, es un mensajero, como un síntoma y requiere ser escuchado. Ese *emergente* puede ser como en estos casos la elección del instrumento menos idóneo. En situaciones como las señaladas anteriormente exige tomar de decisiones. A veces se está a tiempo y a veces se opta por corregir lo más posible y concluir.

Algunas veces, cuando hay una concepción rígida de la investigación llega a suceder que los *emergentes* se ignoran, no se ven ni se escuchan las voces del universo empírico que se expresan en datos *emergentes* no buscados. Si en la atención médica un incorrecto diagnóstico y/o tratamiento produce iatrogenia, en estos casos produce falta de conocimiento del universo del que se pretende dar cuenta. Los errores tanto en los planteamientos originales como en la selección de instrumentos de acercamiento a la realidad deben ser siempre considerados como una posibilidad, los seres humanos somos falibles y el fenómeno como señala Karel Kosik en Dialéctica de lo Concreto, es de difícil aprehensión por su carácter evanescente:

“El mundo de la pseudoconcreción es un claroscuro de verdad y engaño. Su elemento propio es el doble sentido. El fenómeno muestra la esencia y, al mismo tiempo, la oculta. La esencia se manifiesta en el fenómeno, pero sólo de manera inadecuada, parcialmente, en algunas de sus facetas y ciertos aspectos. El fenómeno indica algo que no es él mismo, y existe solamente gracias a su contrario. La esencia no se da inmediatamente; es mediatizada por el fenómeno y se muestra, por tanto, en algo distinto de lo que es. La esencia se manifiesta en el fenómeno. Su manifestación en éste revela su movimiento y demuestra que la esencia no es inerte y pasiva. Pero, igualmente, el fenómeno revela la esencia. La manifestación de la esencia es la actividad del fenómeno.” (Kosik, 1967,17)

Lo anterior implica que en la planeación y ejecución deberían estar contempladas fases de reflexión generadas por la aparición del *emergente* en el sentido *Störung* pues es entonces que cobra importancia y obliga a mirarle, a tomarlo en cuenta. El *emergente* debe ser oído y reflexionado y ser objeto de decisión estratégica en el desarrollo y dirección que tome el trabajo de investigación si queremos actuar en consonancia con los principios fenomenológicos que rigen la mayor parte de las investigaciones cualitativas y cuantitativas. Porque “el fenómeno

muestra la esencia pero al mismo tiempo la oculta” y paradójicamente el fenómeno mismo “revela la esencia”. Esto no es tarea fácil pero sí fascinante.

Bibliografía

Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Klett-Cotta.

Kosík, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. Grijalbo.

Hansfried, N. (agosto de 2012) *Enthüllung einer Gedenktafel für Ruth Cohn [Elegía en memoria de Ruth Cohn]*. Recuperado de: <https://www.ruth-cohn-institute.org/ruth-cohn.html>

Pichón-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Ediciones Nueva Visión.

ATENDER EL EMERGENTE: UNA FORMA DE APROXIMARSE A LAS EXPERIENCIAS DE DOCENTES LESBIANAS EN MÉXICO

Nadia Violeta Olarte Rosso

Resumen

En toda investigación se encuentran diversos emergentes a lo largo del trabajo de campo, al mismo tiempo que se toman decisiones metodológicas durante todo el curso de la ruta de investigación. Dichos emergentes pueden pasar desapercibidos o bien se puede elegir ignorarlos, al aferrarse a un marco teórico-metodológico rígido que busque cuadrar la realidad a los presupuestos teóricos de quien investigue. En este trabajo se propone, por el contrario, poner atención a dichos emergentes e integrarlos en la investigación, para después adecuar los recursos metodológicos para atenderlos de manera pertinente. Esto implica una actitud abierta y una flexibilidad metodológica cuyo proceso e implicaciones exploré en mi trabajo de investigación doctoral sobre Experiencias de docentes lesbianas en México. Tras entrevistar a quince docentes lesbianas que residen y trabajan en México, con una actitud fenomenológica propia de la pedagogía Gestalt y de la investigación feminista, observé el surgimiento de dos necesidades: una por parte de la propia investigación, y otra por parte de las participantes. Este artículo explora el proceso y las decisiones metodológicas que se emplearon para atender ambos emergentes y de ese modo construir una investigación no solamente *sobre* las docentes lesbianas, sino también *para* las docentes lesbianas, es decir construir la investigación en conjunto *con* las docentes lesbianas.

Palabras clave

Pedagogía Gestalt, metodología cualitativa, experiencia vivida, emergente, docentes lesbianas, investigación feminista.

Introducción

El presente trabajo es una exploración acerca de la pertinencia y la riqueza de atender los emergentes en una investigación pedagógica, así como una propuesta metodológica para lograrlo, basada en la experiencia de mi investigación doctoral en pedagogía sobre *Experiencias de docentes lesbianas en México*. El curso que la investigación fue tomando se vio influido por mi acercamiento a los planteamientos de la pedagogía Gestalt (Petzold, 1987; Mar Velasco,

2007) que fueron complementando mis perspectivas y conocimientos previos en el área del análisis del discurso, la antropología social y la investigación feminista.

A lo largo de mi trayectoria académica, mi interés en los temas investigativos siempre ha ido más allá de los confines académicos: está enraizado en mis experiencias vividas (van Manen, 2003) y surge a partir de mi punto de vista situado (Haraway, 1995; Harding, 1996). Si bien la implicación personal en la investigación (Ardoino, 1997) está inevitablemente presente en cualquier investigación, desde el punto de vista feminista y de la investigación en pedagogía Gestalt, ésta se hace consciente y explícita, no sólo como un posicionamiento ético de transparencia, sino como también como un punto de partida teórico-metodológico. Ese punto de partida conlleva una postura crítica a la supuesta objetividad y separación entre un supuesto *sujeto cognoscente* y un *objeto cognoscible* (Harding, 1996).

Dicha crítica implica colocarse en un lugar totalmente diferente al realizar una investigación: un lugar en el que se permite que ese “objeto” de investigación emerja como un sujeto que es activo tanto en la construcción de conocimiento como en el curso metodológico de la investigación. Como indica Marjorie Devault, la investigación feminista, que involucra una centralidad en las experiencias de las mujeres, también involucra a las mujeres en la teorización (1990, p. 96). Esto implica mirar a las personas que investigamos como agentes activos en la producción de conocimiento que reflexionan, teorizan e influyen en el curso mismo de las investigaciones.

Mi interés en aproximarme a las docentes lesbianas desde la pedagogía comenzó por la conciencia, vivida en carne propia, de la invisibilidad y discriminación persistente hacia las lesbianas. Como apunta Olga Viñuales: “Las mujeres que se adscriben a esta categoría saben muy bien que no pueden expresar públicamente sus afectos, que carecen de determinados derechos legales, que, en general, no podrán decírselo ni compartir sus relaciones con la parentela, que carecen de representación o visibilidad social suficiente [...]” (2002, p. 34). En el ámbito de la docencia, la persona del docente -especialmente en el caso de las mujeres- suele ser incómoda e intenta hacerse un lado y silenciarse (Abraham, 1986), pero en el caso de las docentes lesbianas esto es aún más agudo, resultando en silencio y ocultamiento (Guerrero Urra, 2018) que niegan la existencia misma de lesbianas en la docencia.

Después de una revisión bibliográfica, confirmé mis sospechas: no encontré ninguna investigación relativa al tema en México, sólo existen algunas que hablan de la diversidad sexual en las aulas, pero de manera genérica, nunca centrándose en la experiencia específica de las mujeres lesbianas, fenómeno que sucede a menudo y que tiene su origen en el androcentrismo aún imperante en todos los ámbitos sociales (Amorós, 1991). Conocer las experiencias de docentes lesbianas en México me pareció entonces, aún más necesario y urgente.

Ahora bien, los campos disciplinares de los que partí al inicio del proceso investigativo también constituyen esos presupuestos que es necesario explicitar: desde mi formación previa en lingüística, análisis del discurso y antropología social, mi mirada estaba centrada en la identidad. Muestra de ello fue el título inicial de la investigación: *Identidades en tensión: ser lesbiana y docente en México*. Desde esa perspectiva partí con varios presupuestos que, como apunta la perspectiva fenomenológica, pueden predisponernos a interpretar de antemano un fenómeno antes siquiera de acercarnos a éste y a intentar cuadrar lo que miramos en nuestros marcos

teóricos e interpretativos: “En nuestros esfuerzos por dar sentido a nuestras experiencias vividas con teorías y marcos hipotéticos, olvidamos que son los seres humanos vivos los que dan vida a estos modelos y estos marcos teóricos, y no al contrario” (van Manen, 2003, p. 65). De este modo, la metodología debe permitir que sean las participantes el centro de la investigación y evitar que los marcos teóricos se impongan sobre las experiencias y subjetividad de las mismas.

Para evitar esta imposición teórica, es necesario primero explicitar los conocimientos previos y teorías de los que partimos, haciendo visible su carácter contextual y no universal, para después quitarlos de en medio y dejar espacio a que la realidad misma se exprese y, muy a menudo, nos sorprenda. En este sentido, en lugar de estructurar una entrevista cuyas preguntas apuntaran a mirar la construcción de identidad de las docentes lesbianas, tomé una actitud abierta y flexible -una actitud fenomenológica- que permitió emergieran los temas (Petzold, 1987) y las necesidades tanto de mi propio proceso de investigación, como de las participantes, que fueron co-constructoras de dicho proceso.

Permitirse mirar los emergentes

Mi trabajo de campo comenzó, de acuerdo con mi formación metodológica previa a la pedagogía, realizando entrevistas a profundidad. Entrevisté, de manera virtual, a quince docentes lesbianas que residen y trabajan en México, y que convoqué a participar mediante la red social *Twitter*, tanto porque comencé este trabajo de campo en medio de la pandemia por la COVID-19, como por el alcance que tiene dicha red social para llegar a círculos con intereses similares (Parselis, 2014).

Desde ese primer contacto, en las respuestas al tweet que convocaba a docentes lesbianas a participar en mi investigación, fue visible el hecho de que investigar sobre el tema suponía generar un nuevo proceso de reflexión para las propias participantes, cuyas vivencias cotidianas no han tenido oportunidad, espacio o necesidad de reflexionar previamente. Esto se puede ver en la respuesta de Adriana, una de las docentes que participaron en la investigación: “Soy docente de bachillerato y soy lesbiana. Ja ja ja ja nunca pensé decir esto en conjunto, pero es así”. Este dato puede parecer incidental, pues no pertenece a los momentos metodológicos que usualmente comprendemos como plenos de información y susceptibles de análisis. Sin embargo, desde los primeros contactos se puede obtener información relevante y útil para plantear el proceder metodológico a partir de lo que las participantes expresan, y es importante no ignorar esa valiosa información.

Desde el inicio me planteé realizar la entrevista de una manera diferente a las entrevistas semiestructuradas con las que había trabajado anteriormente: decidí que ésta fuera lo menos estructurada posible, precisamente para permitir con la mayor libertad posible el flujo de la conversación y la emergencia de los temas más allá de los planteados inicialmente. De este modo, la entrevista incluyó sólo dos preguntas fijas: 1) ¿Qué te motivó a participar en esta investigación? y 2) ¿Cómo ha sido para ti ser docente lesbiana?

La primera pregunta buscaba conocer las necesidades, motivaciones y deseos de las personas con quienes iba a trabajar, lo cual es esencial en una construcción más integral y conjunta del

conocimiento, además de que demuestra un interés legítimo en las sujetas participantes, no sólo para que den información sobre un tema, sino para motivar un mayor involucramiento en el proceso de investigación.

La segunda fue una pregunta amplia y abierta que permitiera una reflexión libre sobre lo que se denomina *experiencia vivida*. La experiencia vivida se refiere a una conciencia de vida inmediata y es siempre pre-reflexiva, que sólo adquiere significado y se vuelve plenamente cognoscible al ser reflexionada: mediante el lenguaje (van Manen, M., 2003). Las reflexiones en torno a la experiencia vivida están insertas en una dimensión temporal, en tanto sólo se puede revisar aquello que ya pasó, y la forma en que usualmente reflexionamos sobre las experiencias vividas es mediante la narrativa personal (Ochs y Capps, 2001, p.2). De este modo, la segunda pregunta detonó una narrativa que respondía a los intereses, recuerdos, prioridades y remitía a otras experiencias de cada docente.

La producción narrativa, generada de esta manera abierta, permitió el surgimiento de nuevos temas y de cuestionamientos posteriores que dependieron del desarrollo de cada narrativa: cada entrevista tuvo su propio guion, su propio curso, dependiendo de la narrativa misma, de las prioridades, intereses y experiencias propias de cada entrevistada. A lo largo de la escucha y el momento de formular nuevas preguntas, a diferencia de una conversación, yo tenía presente mi interés inicial, pero el reto fue siempre no usar ese interés temático para direccionar la conversación, sino como telón de fondo en el proceso consciente de escucha atenta a experiencias que pocas veces son verbalizadas y por ello contienen elementos que no han sido nombrados antes, dudas, titubeos y búsqueda de empatía y colaboración por parte de la entrevistadora (Devault, 1990). Todos esos elementos son constitutivos de la metodología y determinarán la profundidad, la verosimilitud y el alcance significativo del proceso de investigación. Las preguntas que se plantean y la manera en que se plantean son importantes para que realmente se deje abierta la posibilidad de que surjan nuevos temas planteados por las propias entrevistadas, y que estos temas sean tomados en cuenta y atendidos con la profundidad necesaria.

Así pues, a partir de las entrevistas emergió una doble necesidad: por un lado, la necesidad de las participantes de encontrarse e intercambiar experiencias con sus pares para ahondar y reflexionar en temas que surgieron en la entrevista, y por otro lado, mi necesidad de ahondar en el tema de las emociones, a raíz de comprender su relevancia social (Ahmed, 2015) y de atender al hecho de que surgieron en varios momentos de la entrevista, pero no pudieron ser profundizadas en el contexto mismo de la entrevista. En tanto co-constructoras de la investigación, consideré que, tanto la necesidad de las participantes como la mía, debían ser tomadas en cuenta, y eso requería herramientas metodológicas más allá de la entrevista. Entonces entré en un segundo tiempo al campo con la finalidad de cubrir las necesidades que

emergieron durante el primer acercamiento al campo, y con la premisa de lograr diseñar una herramienta metodológica pertinente.

Atender los emergentes

Ahora bien, observar los emergentes en sí mismo no rinde frutos si no se permite que éstos cobren relevancia en la investigación ni se busca atenderlos de manera pertinente. Además de la entrevista a profundidad (Delgado Ballesteros, 1998), una de las metodologías que permiten adecuarse a las diferentes condiciones del entorno y además incidir en el mismo, es la intervención, ampliamente utilizada en el ámbito de la investigación educativa (Ferreiro, 2002). Para abordar las dos necesidades que emergieron gracias a las entrevistas, la intervención tomó la forma de taller-conversatorio gestáltico.

El taller gestáltico permitió abordar las emociones y el conversatorio permitió el intercambio de experiencias de manera colectiva. Esta intervención es acorde con la propuesta metodológica de los grupos de discusión que, a diferencia de las entrevistas, no se centra en la narrativa individual, sino que se interesa en la interacción, el intercambio y la producción colectiva de reflexión (Meza y Salinas, 2012). Estos grupos suponen una experiencia muy diferente a la entrevista, pues la interacción entre las participantes genera debate, intercambio, cuestionamientos y puede dar cuenta también de intereses, opiniones, experiencias y dinámicas grupales que dan cuenta de la complejidad del tema en cuestión y además permiten observar y profundizar en otros aspectos.

Dicha intervención, además, supuso una nueva experiencia para las participantes, impregnada de reflexión-transformación (Larrosa, 2006). Integrando estas herramientas metodológicas fue posible generar conocimiento significativo *para* las docentes lesbianas, además de conocimiento *sobre* las docentes lesbianas. En síntesis, permitió construir conocimiento *con* las docentes lesbianas de una manera conjunta y centrada en ellas como sujetos, pues: “No se trata meramente de producir conocimiento generalizable o de incrementar el saber pedagógico, se busca provocar un cambio en el pensamiento, actitudes y comportamiento de los agentes educativos para que desarrollen una acción más reflexiva y comprometida” (Ferreiro Pérez, 2002, p.127).

Ahora bien, diseñé la intervención de modo que el taller gestáltico brindara herramientas para propiciar el contacto consigo mismas, con sus emociones y con el grupo (Mar Velasco, 2007), de modo que las reflexiones de este taller permitieran posteriormente expresar, verbalizar y compartir las experiencias vividas a través del conversatorio. Para cumplir esa función, la intervención tuvo cuatro sesiones de tres horas cada una: dos sesiones de taller gestáltico (Carabelli, 2013) y dos sesiones de conversatorio, intercaladas entre sí de modo que se iniciara cada tema con el taller y se continuara con el conversatorio.

Los temas propuestos para cada sesión provinieron de los tópicos recurrentes que emergieron en las entrevistas: a) las experiencias biográficas que marcaron la conciencia de *ser diferente*, así como las emociones experimentadas en ese proceso, para después vincular esas emociones con las experiencias presentes en el espacio docente, y b) experiencia en torno al ocultamiento o la

posibilidad de vivir abiertamente el ser lesbiana en el espacio docente, así como las emociones experimentadas en torno a este tema y su relación con la integración del yo lesbiana con el yo docente. Al igual que en la entrevista, se permitió que surgieran otros temas emergentes tanto en el taller como en el conversatorio, para poder observar otros temas que hubieran escapado en el momento de la entrevista.

Tabla 1. Taller-conversatorio *Ser docente lesbiana*

Sesión	Tema	Estructura	Funciones	Actividades
Sesión 1 3 horas	Taller gestáltico: "Viaje en el tiempo"	Apertura Presentación Calentamiento inespecífico Calentamiento específico Fantasía guiada Expresión Retroalimentación Cierre	Dar a conocer características del taller, forma de trabajo y normas generales Conocer a las compañeras y generar confianza Establecer contacto consigo misma, con el presente y liberar tensiones Conectar con el mundo de los pensamientos, imaginación y recuerdos Estimular la fantasía, evocar recuerdos y emociones Plasmear las emociones evocadas en el ejercicio Compartir y verbalizar lo surgido en el ejercicio Dar cierre al ejercicio	Presentación del taller Dinámica de presentación Ejercicios de respiración Ejercicios de conciencia corporal y del espacio-tiempo. Fantasía "túnel del tiempo", recordar identificación de la diferencia por la orientación sexual. Salto a la docencia, identificar emociones al vivir dicha diferencia. Realizar texto o dibujo. Compartir en pequeños grupos. Cierre en plenaria.
Sesión 2 3 horas	Conversatorio "Viaje en el tiempo"	Apertura Retomar temas Conversación y diálogo Retroalimentación Cierre	Abrir el taller, dar la bienvenida, retomar forma de trabajo Retomar temas, sensaciones y emociones surgidas con el taller anterior, abrir la conversación. Iniciar el diálogo, permitir surgir los temas que emerjan libremente y que se abra retroalimentación multilateral. Dar conclusión a los temas abiertos en el conversatorio.	Bienvenida, retomar sensaciones generales de la sesión anterior. Libremente, se comparten los temas surgidos que quieran ponerse sobre la mesa. Se permite el libre fluir del diálogo. Se cierra con la pregunta ¿Cómo me voy y qué me llevo de esta sesión?
Sesión 3 3 horas	Taller gestáltico "Mundo paralelo"	Apertura Calentamiento inespecífico Calentamiento específico Fantasía guiada Expresión Retroalimentación Cierre	Abrir el taller, retomar forma de trabajo y normas generales Establecer contacto consigo misma, con el presente y liberar tensiones Conectar con el mundo de los pensamientos, imaginación y recuerdos Estimular la fantasía, evocar recuerdos y emociones Plasmear las emociones evocadas en el ejercicio Compartir y verbalizar lo surgido en el ejercicio Dar cierre al ejercicio	Bienvenida. Ejercicio de relajación con música Ejercicios de conciencia del cuerpo en el medio ambiente. Fantasía del "mundo paralelo". Evocando un día cualquiera en el aula, con detalle. Después salto a otro día cualquier en mi escuela, pero un mundo en el que la orientación sexual no tiene connotación negativa. Identifico cómo se siente estar en ese mundo. Realizar texto o dibujo. Compartir en pequeños grupos. Cierre en plenaria.
Sesión 4 3 horas	Conversatorio "Mundo paralelo"	Apertura Retomar temas Conversación y diálogo Retroalimentación Cierre Evaluación	Abrir el taller, dar la bienvenida, retomar forma de trabajo Retomar temas, sensaciones y emociones surgidas con el taller anterior, abrir la conversación. Iniciar el diálogo, permitir surgir los temas que emerjan libremente. Abrir retroalimentación multilateral. Concluir. Evaluar la utilidad y pertinencia del taller para las participantes de acuerdo con sus necesidades. el conversatorio.	Bienvenida, retomar sensaciones generales de la sesión anterior. Libremente, se comparten los temas surgidos que quieran ponerse sobre la mesa. Se permite el libre fluir del diálogo. Se cierra con la pregunta ¿Cómo me voy y qué me llevo de esta sesión? Se evalúa con la pregunta ¿Qué necesito para que este taller haya valido la pena?

Las dos sesiones de taller consistieron en una fantasía guiada -una técnica ampliamente usada en la Gestalt- en la cual la guía del taller describe y relata una situación, dirigiendo verbalmente a las personas participantes para que elaboren con detalle espacios, sucesos y sensaciones y logren evocar las emociones relacionadas con dicha fantasía. Este ejercicio favorece el proceso de *darse cuenta* (Carabelli, 2013, p.193). Al terminar el proceso de imaginación, es necesario siempre un ejercicio de expresión, que puede ser escrito o dibujado, para sintetizar y enunciar la experiencia y las emociones surgidas durante ésta (Villanueva Macías, 2013). Esta es la forma en que una experiencia vivida se vuelve cognoscible y adquiere significado: por medio de la reflexión, del recuerdo y verbalización de aquello que se experimentó (van Manen, 2003). Finalmente, se comparten las reflexiones surgidas a partir del ejercicio, preferiblemente en un grupo pequeño que favorece un espacio más íntimo y de confianza, que también pueden después ser compartidas en el grupo más grande. Externar las experiencias vividas con las

pares es un proceso importante para significarlas de manera colectiva, así como compartir, cuestionar y ordenarlas dentro del sistema de experiencias vividas que cada participante tiene de acuerdo con su propia biografía y su contexto. Para el cierre del taller, se hace una síntesis y evaluación del propio proceso a partir de la pregunta: ¿Cómo me siento y qué me llevo de esta sesión?

La sesión posterior al taller tiene la función de cubrir la necesidad de las participantes de contar con espacios de intercambio con otras docentes lesbianas, y se enriquece a partir de las experiencias generadas en la sesión anterior. En esta sesión cumplí el papel únicamente de moderadora, pues no existió un guion ni preguntas establecidas, sino que los temas iniciales propuestos para comenzar la conversación fueron derivados de los tópicos de la sesión anterior. En la metodología es importante la capacidad de ser flexibles en los temas y en los métodos, contrario al pensamiento de que una buena metodología debe ser claramente delimitada desde el inicio de la investigación. Tras la propuesta de temas, les pregunté a las demás si había algún tema en particular del cual les interesara hablar, y las invité a tomar una posición activa en el flujo de la conversación y la propuesta de los temas.

En efecto, en el taller surgieron temas que no estaban previstos en el planteamiento inicial de la investigación ni tampoco en las entrevistas. Estos temas se volvieron relevantes en la investigación, y no hubiera podido ser posible mirarlos de no haber llevado a cabo mi investigación con una actitud fenomenológica, con las herramientas de la pedagogía Gestalt y los postulados de la investigación feminista. Esa es precisamente la riqueza de estos planteamientos teórico-metodológicos en la investigación educativa.

Durante el taller gestáltico, las emociones se volvieron temáticas y fue posible ahondar más en ellas: inicialmente, fue posible que las participantes mismas se *dieran cuenta* de las emociones que les han provocado ciertas experiencias y se hicieran conscientes de ellas: “Yo me sentí muy emocional, muy sensible” (Erandi); “Realmente tengo que agradecer [...] me hiciste de verdad sentir.” (Lorena). Además de la posibilidad de una experiencia vivencial en el taller, éste permitió a su vez que dichas emociones pudieran verbalizarse y compartirse con las demás participantes, encontrando puntos en común y reflexionando sobre dichas similitudes de manera colectiva.

Por otro lado, la necesidad proveniente de las participantes que dio origen a esta intervención adquirió mayor significado después de haber sido socializada y reflexionada en conjunto, como se ve en el siguiente fragmento: “[...] sí estamos muy dispersas y eso pues [...] hace que estemos en una situación vulnerable” (Sonia). La necesidad de compartir experiencias con las pares no se queda ya en un simple deseo de conocer las experiencias de las otras y la posibilidad de identificarse con las mismas, sino con una situación estructural de violencia que es fomentada por el mismo aislamiento y ocultamiento de las docentes lesbianas.

Estas participaciones confirman la pertinencia de atender los emergentes, no sólo para que la investigación profundice y pueda abarcar con más complejidad los fenómenos sociales en los cuales se interesa, sino también para construir en conjunto con las participantes y retribuyendo el valioso hecho de que éstas compartan sus experiencias y sus saberes con la investigadora. Un abordaje metodológico con estas características, que atienda los emergentes, que considere

a las personas que participan en la investigación como constructoras activas el conocimiento y que integre las herramientas metodológicas necesarias y adecuadas para cubrir las necesidades de todas las partes involucradas en la investigación, es esencial para lograr una práctica epistemológica horizontal, crítica y relevante que posibilite la transformación social.

Referencias

- Abraham, A. (1986). Testimonio sobre las vivencias de las mujeres docentes. En Abraham, A. (comp.) *El docente es también una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente* (pp. 107-130). Gedisa.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.
- Ardoino, J. (4 de noviembre de 1997). *La implicación*. [Conferencia] (Patricia Ducoing, trad.) Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México, México. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-la-republica/psicologia-y-educacion/ardoino-la-implicacion/39304319>
- Carabelli, E. (2013). *Entrenamiento en Gestalt. Manual para terapeutas y coordinadores sociales*. Del nuevo Extremo.
- Delgado Ballesteros, G. (1998). La entrevista profunda y el investigador. En Calvo Pontón, Beatriz, Delgado Ballesteros, Gabriela y Rueda Beltrán, M., (coords.), *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación* (pp. 493-505). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Devault, M. (1990). Talking and Listening from Women's Standpoint: Feminist Strategies for Interviewing and Analysis. *Social Problems*, 37(1), 96-116.
- Ferreiro Pérez, A. (2002). Investigación educativa: ¿intervención o experiencia? *Tramas*. 18(19), UAM-X, 125-152.
- Guerrero Urra, D. (2018) *Construyendo lugares: profesoras lesbianas en instituciones escolares*. [Tesis de magister, Universidad de Chile]. Biblioteca Digital de la Universidad de Chile. https://www.bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?context=L&vid=56UDC_INST:56UDC_INST&search_scope=MyInst_and_CI&tab=Everything&docid=alma991007487368003936
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. (Manuel Talens, trad.). Cátedra (Publicado originalmente en 1991).
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo* (Pablo Manzano, Trad.). Morata. (Publicado originalmente en 1993).

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*. 18, Universidad de Antioquia, 87-112.
- Ochs, E. y Capps, L. (2001). *Living Narrative. Creating lives in everyday storytelling*, Harvard.
- Parselis, M. (2014). Función e innovación social: el caso Twitter. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. 9(25), Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior Buenos Aires, 53-71.
- Petzold, H. (1987). Pedagogía de la Gestalt. *Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*. 83, Instituto de Colaboración Científica, 47-54.
- Mar Velasco, P. (2007). Contacto: Sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles educativos*. Universidad Nacional Autónoma De México. (29)115, 93-112.
- Meza Lavaniegos, G. y Salinas Urbina, A. (2012). *Mujeres y hombres. Perspectivas sobre relaciones de género en la Universidad de Guanajuato*. Universidad de Guanajuato.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Villanueva Macías, S. (2013). Abordaje de las emociones en Gestalt y en psicodrama. Del lenguaje a la imagen. *Apuntes de Psicología*. Universidad de Sevilla. 31(3), 359-363.
- Viñuales, O. (2002). *Lesbofobia*. Bellaterra.

LA POÉTICA DEL CARACOL

Magdalena Alejandra Romero Hernández

Resumen

En el presente trabajo se expone una propuesta metodológica para el análisis de los datos, generada particularmente para trabajar con las experiencias sensibles propias de la educación de las artes.

Dentro de éste se profundiza en la noción de implicación, siendo una de las bases fundamentales para el presente trabajo.

Y se desarrollan algunos aspectos sobre el tejido fino, propio de la elaboración de las categorías de análisis, proponiendo así un trabajo lúdico que en sí mismo se ofrece como una experiencia sensible.

Palabras clave

Experiencia sensible, Gestalt, Pedagogía de las artes, Implicación

A veces las miradas
toman la forma de lo que miran.
Algo inefable y débil
como la llama
o las alas de la mosca.

A veces las miradas
inventan lo que miran.

(Flores en Fonseca, *et. al*, 2017, p. 107)

Cómo conocemos es probablemente uno de los enigmas más impenetrables a los que nos enfrentamos en la investigación. Conocer implica un proceso cognitivo que a su vez conlleva un proceso emocional y corporal. Ya desde la maestría había propuesto como manera de

investigar, algo que en aquel entonces llamé Epistemología del Caracol, fundamento filosófico de la Poética del Caracol, tema central de mi tesis doctoral.

Por la naturaleza de la Maestría en Investigación Educativa, la metodología ocupó mucha tinta de aquel escrito, donde uno de los puntos nodales fue el desarrollo de una metodología de investigación desde el cuerpo para comprender los fenómenos emergentes de una pedagogía planteada desde el teatro y la danza, disciplinas que se caracterizan por tener el cuerpo como primera herramienta de trabajo.

Si bien no es tarea fácil y justa resumir en un par de hojas el trabajo de años, la Epistemología del Caracol es el fundamento filosófico del que parto para proponer un trabajo epistemológico y pedagógico que tenga congruencia con los principios políticos, éticos y estéticos que aquí defiendo, es decir una Poética.

Ya en mi tesis de maestría había utilizado el mandala como forma para plasmar en una imagen la complejidad de un fenómeno educativo propio del cuerpo. El mandala surgió de una necesidad práctica: en un congreso había que dar a conocer la investigación completa en una imagen. Si bien la necesidad fue resolver en lo inmediato, el resultado que se generó de ello fue muy rico y nutritivo, pues me permitió generar una metodología de análisis que fuera congruente con el objeto de estudio, porque de ello dependía el resultado obtenido. “Ya Bachelard sugería la idea de una epistemología que se desligara de las prescripciones de una lógica cartesiana o euclidiana. Porque la epistemología nos hace cómplices de aquello mismo que examinamos” (Duvignaud, 1997a, p.15).

Para entrar al trabajo de campo exploré dos ideas básicas: La primera y la más importante era saber qué ocurre en el campo una vez que se introduce el germen de una pedagogía de las artes con un enfoque Gestáltico. La segunda tenía que ver con los efectos que produce la violencia estructural en los espacios pedagógicos y probar si existía alguna posibilidad de que la pedagogía de las artes tuviera alguna incidencia en la violencia estructural.

Como síntesis del trabajo de campo basado en la exploración de las ideas mencionadas emergió dialécticamente el material para la construcción de la Poética del Caracol. Para comprender qué de todo el material resultante se está utilizando observemos este concepto: “Gestalt es una palabra alemana que significa forma, configuración, figura” (Mar Velasco, 2010, p. 135) lo importante de este concepto es que toda figura emerge de un fondo indiferenciado, es la que nos impele a ver que “el objeto no tiene una forma, es una forma, una Gestalt, un todo específico, delimitado, estructurado y significativo” (Ginger y Ginger, 1993, p.41, en Mar Velasco, 2009, p. 145).

Del trabajo de campo emergieron un sinfín de *figuras*, de las cuales sólo seleccionaré aquellas que contribuyen a la generación de una propuesta pedagógica a partir de las artes con un enfoque Gestáltico.

Bajo la premisa de posibilitar la emergencia de una figura de un fondo indiferenciado es que decidí trabajar con los mandalas. Para la presente ponencia únicamente voy a concentrarme

en uno de los elementos metodológicos de la Epistemología del Caracol; la construcción del mandala que funciona como un mapa para plasmar la complejidad de la presente investigación.

Los mandalas y el viento

Los mandalas son una invención de los budistas, que en sí mismos son una acción y no una imagen, una acción para proyectar miedos, ideas, sensaciones, imágenes, emociones, es decir el contenido psicológico que habita dentro de cada uno de nosotros para ir vaciándolo en una figura.

Hacer un mandala para los budistas no es colorear una flor, se trata de un ritual donde todos los participantes se concentran en la creación de una figura de geometría compleja, que regularmente está hecho con arenas de colores.

Una vez hecha la salvedad de que hacer un mandala es una acción, es una práctica y no una teoría, no es una metodología, ni una imagen: comenzamos. El mandala tiene un núcleo a partir del cual se desprenden sus infinitas formas. El centro lo miro como un núcleo que en sí mismo es una unidad compleja de la cual se despliegan otros núcleos que a su vez son unidades complejas en sí mismas, de los cuales se van desprendiendo otros núcleos que también serán unidades complejas, con esta reiteración me interesa poner de manifiesto que se trata de un todo y no de fragmentos, es decir de una Gestalt.

Hagamos juntos un mandala: lo primero que necesitamos es una hoja blanca, o un espacio vacío, el piso, la pared, lo importante es generar un vacío. Para los budistas el shunyata o sunyatā, es el vacío. Lo primero es aclarar que este “vacío” no tiene nada que ver con el sentido coloquial que se le da en occidente a la sensación de vacío que está emparentada con la melancolía o la angustia. Lo que llamamos *vacuidad* en español es *sunyatā* en sánscrito. La palabra sánscrita *sunya* se deriva de la raíz *SVI*, hinchar. *Sunya* significa literalmente: relativo a lo hinchado. [...] “Hinchado” puede significar “lleno de una sustancia extraña”. Cuando una mujer está hinchada por el embarazo (Conze, 2013, pp.178-179).

En este caso, estoy tomando el concepto del vacío budista que me remite a la posibilidad de generar un espacio fértil para crear algo. Esto lo podemos pensar también en su sentido simbólico, generar un vacío de entrada nos remite a pensar en un vientre, en un hueco, y en un sentido psicoanalítico nos encontraríamos con un cero, o bien, con *la falta*.

Pensar en *la falta* en su sentido psicoanalítico, implica saber y aceptar que estamos abiertos, que no estamos completos. En este sentido analítico si estamos en falta podemos desear, podemos amar, podemos aprender algo o entender algo. El vacío es el elemento que constituye la posibilidad de generar algo.

Generar este vacío en la investigación es generar un punto donde no estamos presupuestando *a priori*, nos estamos vaciando y con ello permitiéndonos observar lo que hay, el fenómeno. Generar una investigación que no tenga un *a priori* es un problema filosófico casi nihilista, no podemos partir de cero, no podemos partir del vacío, porque llegamos con concepciones previas, es decir, no vemos la realidad como es, vemos la realidad como somos. Entonces se trata de vaciar nuestras concepciones previas. Esto es lo que he hecho en los dos primeros años del

doctorado, un vaciamiento de lo que creo que hay, de lo que creo que sé, de lo que creo que puedo investigar, de lo que quiero encontrar, de lo que deseo que pase y cómo es que estoy implicada con los diferentes temas emergentes, porque en ellos van implícitos necesidades, afectos y problemáticas que me han llevado a trabajar en la presente investigación y me implican de una manera muy personal.

Reconocer la implicación es la condición ética sin la cual no es posible realizar una investigación que se precie de reconocer al otro, justamente de ser una investigación ética. En este movimiento, el reconocimiento de otro implica mi propio reconocimiento, la responsabilidad es saber que mis actos de investigador tienen una repercusión en el entorno, -por lo menos hipotéticamente- se genera saber, sabemos que el saber es, por lo menos en las ciencias sociales, una interpretación de la realidad y precisamente esa interpretación debe hacerle justicia a ese objeto de investigación que hemos generado (Mar Velasco, s.f, p. 7).

Escribir mis significaciones sobre los diferentes temas me ha permitido generar un corte entre lo que analizo y lo que creo, de manera que hay una transformación, por decirlo de alguna manera, aquello que creo que miro, no es lo que miro, sino lo que creo mirar, una vez que hago explícita mi visión puedo desplazarla para entonces mirar lo que hay.

Durante el acercamiento al tema y la problematización es importante que se haya reconocido la implicación; ello va a definir el tipo de escucha que es un ir y venir entre lo que dice el otro y lo que ese dicho está produciendo en mí, lo que me dice la interpretación teórica, lo que devuelvo a partenaire y lo que esto genera en él que a su vez me devuelve a mí (Mar Velasco, s.f, p. 7). Este vaciamiento es necesario hacerlo de manera permanente para evitar que interfieran en lo que tratamos de observar, es necesario vigilar qué miramos y cómo lo miramos todo el tiempo para así generar distancia.

Esa es la implicación, la emergencia de una historia de vida que se arroja sobre el hecho que investiga con toda su carga emocional e intelectual y que se manifiesta con toda su potencia, queramos o no. "Devereaux (1977), nos mostró que la implicación puede estorbar cuando no se clarifica, pero puede servir como elemento de la propia investigación cuando se le evidencia" (Mar Velasco, 2010, p. 142).

Por ello es que el proceso de vaciamiento es en primer lugar un proceso de trabajo con la consciencia de nosotros mismos, ya que además de pretender una posición de investigadores el yo se está jugando de manera permanente. Una vez generado el vacío podemos comenzar.

El tema a analizar es lo que pongo en el centro, por ejemplo, si el mandala es de mi implicación, el yo va en el centro; si lo que quiero analizar es el trabajo de campo, lo que irá en el centro es el campo, y así en cada caso.

Del centro se desprenden pétalos que forman parejas, de cada pareja se desprende un nuevo pétalo que hace pareja con otro que se desprendió de otra pareja y así sucesivamente, en un proceso similar al de la lógica dialéctica: tesis-antítesis-síntesis. En el trabajo de investigación se presenta como el desprendimiento diversos temas a partir del centro (tema base) y el surgimiento de temas más robustos resultantes de la articulación de los de primera generación

y así hasta determinar un límite en este proceso de multiplicación que se considere satisfactorio para los fines de la investigación.

Ahora que realizamos nuestro propio mandala nos damos cuenta de que es infinito, que puede ser tan grande como nosotros lo deseemos, lo cual nos lleva a comprender que siempre se pueden generar categorías o temas más robustos y generalizantes y que al mismo tiempo siempre se pueden generar temas más específicos y particulares, entre más específico y acotado esté más nos acercamos al núcleo, que en este caso es el fenómeno observado.

En este sentido lo que se genera es un patrón rítmico, un patrón que permanece y se repite en el tiempo y en el espacio como un eco que se multiplica a sí mismo, es decir, es autopoiético, pero de forma acumulativa porque nos indica qué le sucede y qué le antecede.

La idea es comprender el ritmo o el patrón que existe dentro de los fenómenos que observamos y cómo cada elemento se interrelaciona y qué es lo aporta o transforma de tal elemento. Entender el ritmo de un fenómeno, tal como en las meditaciones budistas, nos lleva a la posibilidad de hacer una pausa, un silencio, un vacío y ello nos permite salir del ritmo y generar otro nuevo o continuar con el anterior si así se decide. En este sentido la pausa sería la posibilidad de la transmutación.

La transmutación en la pausa

En el sistema de producción en el que vivimos, la productividad, la rapidez, la prisa, el máximo rendimiento, la eficacia, la eficiencia, estar ocupado todo el tiempo, trabajar 24/7, la máxima explotación de los recursos humanos, por no decir la sobre explotación de los obreros, son valores muy superiores y muypreciados en nuestra cultura.

Notemos que en todos ellos hay una predominancia del lenguaje propio de la economía capitalista, notemos también que si algo tienen en común es que no hay espacio para la pausa, para el silencio, para la nada. ¿Cómo podríamos pensar en que algo se transforme si el paso de la vida cotidiana es acelerado y que hay una permanente demanda para ser *multitask* y producir a destajo? Hacer una pausa implica detener el mundo, por decirlo alguna manera, y crear un vacío. Solo en el vacío se puede crear, se puede mirar, se puede escuchar, si bien es algo elemental que en medio del ruido no hay manera de escuchar, en general no lo hacemos porque no nos es permitido hacerlo y tampoco hay condiciones materiales de posibilidad para decir: *hoy no haré nada más que silencio*.

Por ello es que encontrar dicho silencio y disfrutarlo ya en sí mismo es una acción concreta, según miro, suficientemente rebelde para incomodar a ciertos grupos y que da la posibilidad de encontrar o de comprender algo. Es así como en medio de un pantano emerge una flor.

La flor en el pantano

En este mandala utilizamos una flor de loto. Utilizamos el loto porque es una flor que es capaz de florecer en pantanos y lugares que podríamos pensar que es difícil que una flor florezca,

ello nos indica que es posible crear algo aún en medios adversos llenos de ruido, de formas borrosas, de demandas de producción, entre otras cosas pantanosas y deleznable.

Esto es algo muy evidente, en condiciones donde todo está bien, donde nada falta, donde las cosas ya están resueltas no es necesario hacer nada, por ello es que de la adversidad es de donde más se puede aprender, de ahí que representamos este mandala con una flor, pues se trata de florecer, pensado este hecho como un verbo imaginario, flor-es-ser.

La flor en movimiento

El mandala nos genera la sensación de movimiento, y ello nos ayuda a entender que cualquier sistema de comprensión requiere la posibilidad de moverse para recobrar así su equilibrio, nada permanece. En este sentido para generar una metodología que nos permita comprender es importante movernos, idealmente esta imagen se estaría moviendo, generando así nuevas categorías de análisis permanentemente, pero en nuestro caso, el alcance es acotado y busco que sea finito.

Ética en el movimiento

En este punto es pertinente puntualizar que la voracidad del capitalismo no tiene límites y ha sido capaz de hacer negocio de todo, al grado de banalizar los símbolos sagrados, como en el caso del mandala con la popular venta de cuadernos para colorear que promocionan al mandala como técnica de relajación y de paso aumentan los dividendos de los mercaderes de plumones y colores. Nada más lejos de lo que aquí se trata.

La característica fundamental del mandala es que desde una perspectiva pragmática y productivista *no sirve para nada* en tanto que no sirve para producir dinero, en otras palabras, no tiene un fin utilitario, es una práctica simbólica cuya característica principal es su carácter efímero: no es envasable.

Los mandalas están hechos de arena, no perduran en el tiempo, apenas se hacen cuando ya han perdido su forma, en este sentido su valor es realizarlos, se trata de una acción que no durará en el tiempo. Aprender a hacer cosas para nada, es uno de los puntos fundamentales de nuestra propuesta pedagógica. Por ello es que generamos una metodología que desde su

simiente tenga los mismos principios, la creación de una poética no utilitaria, que no sea servil al sistema.

Esto no sirve para nada. Un mandala no tiene el objetivo de servir, un mandala ni siquiera fue pensado o creado en el momento histórico en el que vivimos ni bajo el sistema de producción bajo el que hoy estamos.

Hacer un mandala es de alguna manera pensar en un juego. Pensaremos en *El juego* desde la perspectiva de Duvignaud, en inglés, para decir la palabra juego existen dos palabras: *play* y *game*. La segunda se refiere al juego con reglas, la competencia.

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

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

¿Y cuál es el potencial único que diferencia al ser humano del resto de los seres? Su capacidad de crear. Su poder para hacer un mundo a su medida. ¿Con qué fin? Con ninguno. Ésa es la tesis de Duvignaud. No hay un fin, no hay una utilidad, la vida es un juego y el juego no sirve para nada, o en todo caso no tiene la finalidad de servir sino de generar placer.

Lo sagrado no sirve para nada, el amor y el placer no sirven para nada, ¡lo imaginario no sirve para nada! [...]. No es en absoluto merced a una revolución concebida mediante conceptos racionales de Occidente como el mundo cambia o cambiará, sino gracias al surgimiento de lo inútil, de lo gratuito y del inmenso flujo del juego (Duvignaud, 1997a, p. 31).

El mandala precisamente lo pienso como una acción que está inscrita dentro de lo sagrado, por el sentido simbólico que en sí mismo tiene. Podría equipararse a un ritual, o a una fiesta por su cualidad de libre, espontánea y social tiene un efecto poderoso en los seres humanos, al mismo tiempo que los divierte, genera lazos y les ayuda a reunir fuerza.

Sabemos que para los budistas asistir a la creación de un mandala es un acto sagrado para el que se preparan física y espiritualmente durante años. Tanto en ésta y otras prácticas orientales, como en otro tipo de fiestas y celebraciones en el occidente, no es gratuito que hasta la fecha conservemos rituales para los nacimientos, la entrada a la fertilidad, las bodas y la muerte, momento en que el ser humano vive la totalidad de su ser: vida y muerte al mismo tiempo. A este efecto que cimbra al ser humano en lo individual y en la comunidad, Durheim y Callois lo han llamado *Tremendum*: “Ese *Tremendum* parece caracterizar tanto los momentos de apertura o de ruptura en la sucesión continua de la vida cotidiana, generalmente coherente con las representaciones colectivas que la definen” (Duvignaud, 1997a, p. 81).

Se trata de un momento que en sí mismo es una transformación que no sirve a nadie y tampoco resulta redituable, no busca la perennidad de sus formas, no obstante, su inutilidad resulta vital y necesaria para el ser humano, “ese *temblor sagrado* quizás sólo sea la sombra

de un acontecimiento capaz de alterar el orden común de las cosas, la imagen que nos hemos formado o que hemos recibido de otros como iniciación, crianza o educación...” (Duvignaud, 1997^a, p. 81).

El mandala lleno de una *sustancia extraña*

Para entender este concepto haré un breve recorrido en torno al símbolo. La palabra símbolo viene del latín *symbolum* y del griego *symbolon* que significa: signo, contraseña. Y a su vez la palabra signo viene del latín *signum* que significa seña, marca, estandarte, aquello que los seres humanos siguen. En este sentido la imagen que nos propone la palabra es la de aquellas cosas que tienen un valor tal que se vuelven un punto de referencia.

Para abonar a estas referencias, leamos a Paz: “Símbolos: ideas convertidas en objetos sensibles, ideas que se han transformado en una cruz o una media luna y que le dan fisonomía e identidad a una cultura o una colectividad. (2013, p. 18).

Según Jean Duvignaud: “los sistemas simbólicos no son construcciones intelectuales: se vinculan a la vida cotidiana y sufren los cambios que las variaciones de esta última imponen” (1997b, p.106)

Dentro de estas definiciones lo que más me interesa es subrayar que lo simbólico no se refiere a construcciones intelectuales, por lo tanto, se trata de experiencias sensibles o ideas convertidas en objetos sensibles. Las experiencias sensibles podemos entenderlas como vivencias que apelan a todo nuestro ser, no únicamente a la razón, sino que se valen de nuestras emociones, sensaciones y percepciones para comunicarnos algo, lo simbólico reúne, reintegra, religa, una expresión de este tipo es la realización de un mandala.

En congruencia a lo que investigo, las experiencias sensibles que se generan en los procesos pedagógicos del arte, también busco generar una metodología que en sí misma al realizarse ofrezca una experiencia sensible tanto para quien la hace, como para quien la recibe.

En síntesis

La construcción de una metodología de investigación congruente con aquello que investigamos nos permite conocer de una manera más integral y profunda. El mandala, es congruente en un sentido político, por el hecho de no tener un sentido utilitario, en su posicionamiento ético nos muestra la fragilidad de la vida, la necesidad de desapegarnos y nos muestra que todo pasa y no deja de pasar, en su sentido estético porque realizarlo genera una experiencia sensible. Y que las anteriores son congruentes en su fundamento filosófico, la realidad es una construcción

de quien mira, por ello es un imperativo que la mirada se desnude y penetre aquello que en realidad no conoce.

El mandala es una flor arrastrada por el viento y su belleza radica en su impermanencia.

Referencias

- Conze, E. (2013). *El Budismo. Su esencia y su desarrollo*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Duvignaud, J. (1997a). *El juego del juego*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Duvignaud, J. (1997b). *El sacrificio inútil*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Fonseca, Huerta y Rod. (2017). *Circo poético*. México. Ediciones SM.
- Mar Velasco, P. (2007). Un ejercicio de formación autorreferencial en la universidad: El caso del seminario-taller Pedagogía de la Gestalt. *Perfiles educativos*, 29(116), 113-131.
- Mar Velasco, P. (s.f). *Conceptos emanados de la práctica terapéutica y su uso en la investigación*. México. IISUE-UNAM.
- Mar Velasco, P. (2010). *De la docencia a la investigación: un proceso donde mediar*. En Ducoing, L. (coord). *Tutoría y mediación II*. México. IISUE-AFIRSE.
- Mar Velasco, P. (2009). *El cuerpo como sí mismo*. En *Cuerpo, sujeto e identidad*. Durán, N. y Jiménez, M. (Coords.), (2009). *Cuerpo, sujeto e identidad*. México. UNAM.
- Paz, O. (2013). *Obras completas, 10. Ideas y costumbres II. Usos y símbolos*. México. Fondo de Cultura Económica.