Casa abierta al tiempo

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA IZTAPALAPA

## DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

### DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA

### LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

***"Escribir para que el agua envenenada pueda beberse. Narraciones de infancias p'urhepechas frente a la violencia y el dolor"***

Trabajo terminal

que para acreditar las unidades de enseñanza aprendizaje de

*Trabajo de Investigación Etnográfica Aprox. Interpretativa*

y obtener el título de

LICENCIADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

presenta

**Iván Alejandro Aguilar Aldaz**

Matrícula No. 2193016958

Comité de Investigación:

Directora: Dra. Betzabé Márquez Escamilla

Asesores: Dr. Rodrigo Díaz Cruz

Dra. Ana Carolina Hecht

Ciudad de México Diciembre 2025

*A esa parte en nosotros que aún inventa refugios*

# Índice

*I. Introducción* ..... *4*

**1.1 Argumento y mapa** ..... **4**

**1.2 Etnografía** ..... **10**

*II. Marco teórico* ..... *30*

**2.1 Pensamiento salvaje, pensamiento narrativo** ..... **30**

**2.2 Narrar es clasificar** ..... **34**

**2.3 Los peligros del análisis estructural** ..... **40**

*III. La forma. Casos de Luz, Rosa y Óscar. La infancia resiste narrando* ..... *43*

**3.1 Caso de Luz: la ficción de terror y el terror de la realidad** ..... **43**

**3.2 Casos de Rosa y Óscar: el relato y el duelo infantil** ..... **50**

*IV. El monstruo. Caso de María. La forma expande sus taxonomías* ..... *59*

**4.1 La advertencia en el bosque** ..... **59**

**4.2 Lo monstruoso como excedente de sentido** ..... **63**

*V. Los sueños. Caso de Jonathan. La forma en reserva* ..... *68*

**5.1 El sueño de la cacería** ..... **69**

**5.2 Relato testimonial de la violencia en la comunidad** ..... **71**

**5.3 El sueño de las burbujas de gel** ..... **79**

*VI. Conclusiones* ..... *84*

# I. Introducción

## 1.1 Argumento y mapa

En términos concretos, esta investigación sostiene que el relato es un sistema de clasificación que estructura la experiencia infantil, especialmente el miedo o el dolor. Cuando el mundo infantil se fractura por la muerte o la violencia, narrar lo reordena simbólicamente, pues esta no es una actividad ociosa de la pequeña burguesía; es una recomposición de sentido para volver al mundo habitable una vez más. En este trabajo descubrí que los relatos infantiles son arquitecturas de sentido, pues restauran inteligibilidad a la experiencia infantil mediante una estructura narrativa mínima.

Ahora bien, esta investigación se compone de tres brazadas. Cada una transforma y profundiza el argumento global de esta investigación que, formulada en una oración, iría más o menos así: la narración es un orden sensible que defiende (capítulo III), expande (capítulo IV) y mantiene (capítulo V) la estructura simbólica del mundo infantil frente a los embates de la violencia, la muerte y el dolor. Aunque habré de aclarar: la secuencia del argumento no es lineal. No pretendo que el argumento progrese con una simetría lógica ni que los capítulos se apilen uno encima del otro, como se mostrará posteriormente.

En lo más profundo mi trabajo es un elogio a la forma infantil, oponiéndose a las tradiciones que la piensan como un mero agregado estético a la vida o una construcción esencialmente técnica, formal, algo que considero incorrecto. Intenté, asimismo, reconocer y dignificar la imaginación y los sueños infantiles en tanto órdenes simbólicos legítimos, pues sostengo que son clasificaciones complejas (tan complejas como las taxonomías científicas del mundo) que permiten ordenar el miedo y el dolor. No considero que los adultos sean los únicos capaces de producir un conocimiento complejo sobre el mundo, y esto pretendo mostrarlo con mis hallazgos teórico-etnográficos.

El núcleo de mi reflexión teórico-etnográfica se encuentra en los capítulos III, IV y V. En el tercer capítulo me pregunto de qué manera la narrativa estructura el miedo y el dolor infantil. Para ello, revisaremos tres casos etnográficos de tres pequeños, todos del mismo salón de cuarto grado de primaria: Luz, Rosa y Óscar. A partir de su análisis, pude argumentar que la forma es un principio

de inteligibilidad básica frente a lo disgregado, frente a eso inasible en el dolor o el miedo. La trama, la estructura narrativa, aloja la fuerza (que definiremos a profundidad en el apartado teórico pero que, por ahora, podré referirme a ella como la energía que empuja la mano que escribe y la conciencia que imagina) para volverla inteligible. El mundo infantil, así, adquiere mayor estructura, un poco más de forma. Este argumento será la base para los laboratorios de los siguientes capítulos, más experimentales, donde descubrí y tiré del hilo hasta encontrar propiedades específicas (adaptabilidad, continuidad) de esta operación estructurante en la infancia.

Ahora, resumiré el primer caso etnográfico del tercer capítulo: el caso de Luz. En la entrevista que tuve con ella, ocurrió algo curioso: sus historias sobre fantasmas y ruidos sobrenaturales al comienzo de la entrevista se interrumpieron de súbito, pues Luz comenzó a relatarme miedos terriblemente reales asociados a eventos de secuestro infantil y tráfico de órganos en las comunidades vecinas que ella había escuchado en pláticas y redes sociales. Este suceso dio inicio a la presente investigación, pues me permitió observar que tanto el monstruo "de mentira o ficción" como el secuestrador real compartían cierta homología, ya que ambos eran alimentados por la misma energía emocional, la misma fuerza: el terror. Esto me permitió explicar que la transición en la entrevista del horror fantástico al horror de la realidad fuera abrupta.

Pero, al narrarse, la fuerza adquiere una estructura y una elaboración simbólica más profunda que la fuerza en su estado neutro, es decir, en su estado meramente *cultural*. Esto sucede ya que no existe una fuerza completamente cruda o no intervenida por el sentido, puesto que la cultura, como bien sabemos (y como se discutirá en el apartado del marco teórico sobre Paul Ricoeur) ya envuelve de significados la experiencia, incluso antes de que esta sea reelaborada al narrarse. Como argumentaré más adelante, el relato es un sistema simbólico de segundo orden, pues emerge a partir de otro que lo preexiste: la cultura.

Ahora, resumiré el segundo apartado del primer capítulo, que concentra dos casos etnográficos: el de Rosa y el de Óscar. En este segundo apartado, pude observar un cambio de fuerza emocional. Ya no era el miedo (como en el caso de Luz) lo que empujaba la narración: ahora, era el dolor por la muerte de un ser querido. Rosa y Óscar contaron historias sobre reencuentros con su abuela muerta. Aquí aprendí que el relato también recompone la pérdida. Cuando la infancia narra la muerte, es una forma de resistir ante ella, de protestar, como sucede también con la violencia.

En el cuarto capítulo, intenté precisar el argumento. La narrativa ordena la experiencia infantil, es cierto. Pero, en mi etnografía, no solo hubo narrativas 'a secas', sino narrativas fantásticas, testimoniales y oníricas (aunque de estas dos me ocupé en el capítulo cinco; en el tercer capítulo, preferí construir el argumento base, abstracto y general, y no entrar en detalles). Es por esto que, en los capítulos cuarto y quinto, introduzco nuevas categorías analíticas que me ayudan a precisar mi definición de relato.

En el capítulo cuatro me pregunto de qué manera la forma narrativa asimila la violencia cuando esta excede las taxonomías disponibles de la cultura para ordenarla. Es allí donde la operación fantástica (no solo la operación narrativa general) se vuelve indispensable. Lo que descubrí fue que, ante el desborde taxonómico que representa la violencia, la forma infantil se adapta, expandiendo sus categorías para integrar al sentido esa anomalía clasificatoria. En esto consistió la segunda brazada del trabajo.

En resumidas cuentas, María compone un relato en donde vincula el sueño y la realidad, diluyendo las fronteras entre ambas. Esto le permitió integrar lo ilógico de la violencia al campo del sentido, dándole una explicación causal y lógica mediante la trama. Su relato oral inicia en la pesadilla, cuando María corre por el bosque mientras la persigue un monstruo. El sueño sigue y María se encuentra a su hermano. Ella intenta advertirle sobre el monstruo, pero él no le cree. El monstruo termina por atrapar a su hermano y le devora la cabeza. Su relato continúa en la vigilia, cuando María se levanta para darse cuenta que esa misma noche han intentado asesinar a su hermano a las afueras de la comunidad. Su coche está lleno de casquillos de bala. Esto sucedió en la comunidad y hubo noticias alarmantes sobre ello. Varios niños llegaron a comentármelo cuando platicaba con ellos. La violencia irreal y la real nuevamente se entrelazaron en las historias, pero ahora, en el caso de María, esto ocurrió bajo una misma estructura narrativa. Ella encadenó ambos eventos en una misma lógica causal, a una misma trama. Este hecho aparentemente banal resulta clave para que María se explique a sí misma esa advertencia en el sueño que "no supo descifrar". La violencia de la vigilia encuentra, para María, su antecedente en la agresión del sueño. Que estos hechos hayan existido *en el plano material* o hayan seguido esa misma cronología en el mundo, es lo de menos.

Ahora, resumiré los movimientos teóricos de este capítulo. Mi primera autora en este apartado es Julia Kristeva, quien me ayudó a definir lo monstruoso como una amenaza a la estructura

simbólica, articulada en oposiciones binarias. Después, catalogo –desde el pensamiento de Mary Douglas– como algo impuro este derrame de sentido que implica la existencia del monstruo, pues transgrede o rebasa las clasificaciones existentes de la cultura. De allí que sea monstruoso: apelmaza o condensa elementos que tendrían que encontrarse separados. Lo monstruoso es su falta de forma. Por último, las reflexiones de Tzvetan Todorov sobre la literatura fantástica me permiten argumentar que esa ambigüedad posicional del monstruo entre el sueño y la vigilia (ambigüedad ontológica con la que Todorov define el efecto del género fantástico), no derrota la clasificación, pero sí la obliga a reinventarse. Es así como nace el sistema clasificatorio maravilloso (un género literario hermano del fantástico, en el que lo irreal se acepta como parte del mundo), donde el monstruo se reclasifica en una taxonomía ampliada que permite reconciliar la violencia originada en el sueño con el intento de asesinato en la vigilia. A diferencia de lo fantástico, que no es un sistema clasificatorio en sí sino la colisión de dos clasificaciones opuestas y excluyentes (la irreal y la real), lo maravilloso le permite a María volver coherente la violencia al establecer un vínculo causal entre ambos mundos (el real, el irreal) que, si no fuera por la clasificación maravillosa, estarían separados y, a sus ojos, la violencia en el sueño no podría fundar o anticipar la violencia de la vigilia, que permanecería inexplicada.

Así, en el cuarto capítulo encontré otra propiedad de la forma: su elasticidad, su capacidad de ampliar las taxonomías para que el sistema clasificatorio abarque la magnitud de su experiencia. María inicia su relato en lo fantástico (en esa ambigüedad generada por la colisión de dos sistemas clasificatorios mutuamente excluyentes) pero termina por aceptar la nueva taxonomía maravillosa. Nos encontramos ahora frente a un sistema clasificatorio ampliado y nuevamente en equilibrio. Lo ilógico de la violencia deviene en sentido.

El caso de María nos enseña que las categorías adultas, esas que escinden lo real de lo irreal, la vigilia del sueño, fracasan ante una clasificación infantil más abierta y tolerante, que acepta las paradojas y contradicciones. La imaginación fantástica (una imaginación, me atrevería a decir, que es infantil por excelencia) muestra su capacidad para lidiar con experiencias complejas y dolorosas.

Si en el tercer capítulo argumenté que la forma defiende y restaura el orden simbólico infantil, y en el cuarto mostré que la forma es capaz de expandirse a la magnitud de la experiencia, en el quinto capítulo intenté doblar la apuesta. Lo que sostengo en este último capítulo teórico-

etnográfico es: la forma antecede y posibilita la comprensión del mundo, no es consecuencia de él.

El análisis de los tres relatos de Jonathan (que surgieron durante la misma entrevista) me permite argumentar que la forma narrativa no decae con el relato en curso, ya que esa misma estructura simbólica persiste y se encuentra al alcance de Jonathan cuando necesite volver a ordenar su realidad. Este capítulo se sostiene en la premisa de que el mundo solo es cognoscible cuando se narra. Entonces, si el mundo no se narra, ¿deja de existir? No. El cuerpo aún arderá incluso si no hay lenguaje para gritar. Pero defiendo (a partir del primer Wittgenstein, que hará su aparición en las conclusiones de este trabajo para ayudarme a reflexionar sobre los límites de la forma) que el lenguaje racional o lógico posee ciertos requisitos que marcan, a su vez, sus límites. Es allí donde otras prácticas lingüísticas, como narrar, se vuelven imprescindibles para integrar al sentido eso que excede al discurso lógico, conceptual.

Las inquietudes en este capítulo me obligaron a ir más atrás, forzándome a rastrear los orígenes de la forma en los sueños para así estudiar su permanencia simbólica en la vigilia. En el primer relato de este caso etnográfico, titulado *El sueño de la cacería*, Jonathan narra un sueño donde él y sus amigos han de cazar una criatura que habita el bosque, y son enviados ante el fracaso de expediciones adultas por capturarla, pues esta aterroriza la comunidad. En esta primera sección me valgo de un excelente ensayo de Jorge Luis Borges sobre las pesadillas para argumentar que los sueños, al entrar al dominio del lenguaje, adquieren necesariamente propiedades narrativas que los vuelven comunicables. Con el segundo relato de la entrevista, aparece el nudo del capítulo: la estructura narrativa del sueño prefigura el ordenamiento de los hechos que Jonathan empleará para su segundo relato (de orden testimonial), posterior en la entrevista.

En este segundo relato, Jonathan narra una especie de crónica infantil sobre la defensa del territorio frente al narcotráfico, refiriéndome algunos episodios de violencia recientes en San Isidro. Al hacerlo, Jonathan estructura los hechos temporalmente y establece nexos causales entre eventos, ligándolos de una manera u otra a la defensa del territorio. Aquí incluyo a otro autor que me permitió ampliar mi definición de relato para mostrar que la narrativa ordena tanto lo onírico como lo testimonial: De Certeau. Así, pude argumentar que la estructura narrativa actúa para organizar también el pasado y el recuento de la memoria.

En este punto sucede el hallazgo clave del capítulo que ya he mencionado líneas arriba: la narración testimonial guarda estrecha relación con la onírica. El sueño ofrece los materiales para enfrentar la vigilia. El punto que mejor lo demuestra es la posición (geográfica y simbólica) que ocupa el peligro en ambas narraciones, y el hecho de que en ambos relatos existan expediciones colectivas para expulsar la amenaza que acecha desde el bosque, desde los márgenes de la comunidad. La expedición de Jonathan y sus amigos en el sueño se convierte en la expedición adulta de la vigilia. Pero lo revelador es que Jonathan organizó nuevamente su miedo con la estructura de su anterior relato.

En la última narración de la entrevista, Jonathan nos regresa al terreno de los sueños, pues cuenta otro relato onírico donde reincide la misma estructura narrativa sobre la defensa del territorio y la posición del peligro en los bordes, pero con una atmósfera distinta. Los relatos anteriores tenían una atmósfera grave, seria, pero este tercer relato presenta la violencia bajo un tono lúdico, refigurándola como un juego. El narco vuelve a entrar a la comunidad por los márgenes, pero ahora los niños son héroes que protegen su pueblo: posicionados desde los techos de las casas, les disparan a los narcotraficantes con pistolas que lanzan burbujas de gel. Los narcos no mueren; se desmayan. Y ellos tampoco les disparan en los techos, puesto que son niños y eso lo respetan. Jonathan logra suavizar la violencia en este tercer relato, imaginando un mundo donde los niños tengan, finalmente, agencia directa sobre ella. Por ello, considero que este tercer relato de Jonathan demuestra (mejor que ningún otro) que narrar restituye agencia a la infancia sobre su mundo. Es cierto: los relatos no desaparecen la violencia ni la muerte, pero las purifican en la armonía del lenguaje. Frente al mutismo del dolor y el miedo, Jonathan ha encontrado la solución: la voz infantil.

Con esto doy por concluido el resumen de mi argumentación y la estructura capitular. Ahora, antes de pasar a mi etnografía, quisiera advertirle al lector el carácter interdisciplinario de esta investigación. En términos generales, estudio la narrativa en tanto sistema de clasificación infantil desde la antropología estructural. Pero esto no impide que dialogue con la teoría literaria clásica y contemporánea, pues allí es donde adquiero mis instrumentos de disección. Por otro lado, abrevo de la filosofía hermenéutica y posestructuralista para complementar mi aproximación estructural, a la vez que la naturaleza etnográfica de mi trabajo pertenece a la antropología de la infancia y la violencia. Mi investigación se inserta como un punto de cruce entre distintos campos.

## 1.2 Etnografía

Ahora, hablaré un poco sobre la comunidad en donde realicé mi trabajo: San Isidro. La comunidad de San Isidro se encuentra en la meseta p'urhepecha y pertenece al municipio de los Reyes, que a su vez forma parte de la comunidad indígena de Pamatácuaro, en el estado de Michoacán. San Isidro colinda al norte "con la comunidad de Patamban, al sur con las comunidades de San Antonio y Charapan, al oriente con la comunidad de Santa Rosa y al poniente con la comunidad de Jesús Díaz Tsirio. Su extensión territorial es de aproximadamente 4,000 hectáreas entre las cuales una parte menor son tierras de cultivo temporal (algunos productos que se obtienen son: maíz, frijol, papa, calabaza, chilacayote y en algunas partes brócoli); y la mayor parte corresponde a la zona boscosa de especies coníferas." (Márquez, 2019, p. 70). Tiene un clima templado-frío con heladas frecuentes y lluvias durante el verano, ya que la comunidad se encuentra bajo el cerro K'eri Juata (o cerro de Patamban). Según el censo más reciente del INEGI, la población total de San Isidro es de 1,763 habitantes, de los cuales 887 son hombres y 876 mujeres.[1]

La mayor parte del siglo pasado, San Isidro conformaba una misma comunidad con su actual vecina, Uringuitiro: "Durante los años 1930, las actuales comunidades de San Isidro y Uringuitiro conformaban un solo pueblo denominado Jurhinhitiro, que en español se puede traducir como "visualizar hacia una parte baja"; tenía una población aproximada de 100 personas. Sus orígenes se remontan hasta la época colonial; según informes de los ancianos de la comunidad, se fundó como una forma de defensa de los límites territoriales de la comunidad matriz que es Pamatácuaro. En 1957 se dividieron las dos comunidades y se fundó San Isidro, con la mayoría de la población original en el lugar donde se encuentra hoy. Uringuitiro también se cambió de lugar. Ambos desplazamientos se dieron originalmente para buscar lugares con un mejor acceso al agua, la cual escasea en esta zona." (Márquez, 2019, p. 71).

San Isidro posee una economía de subsistencia a partir de la siembra de maíz, frijol, papa y calabaza. Otra actividad económica clave es la migración estacional o permanente, que se hace mayoritariamente a Estados Unidos, desde donde se envían remesas. Gracias a ello, muchas familias han logrado construirse una vivienda. Así, San Isidro podría considerarse como una

[1] INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020. Archivo Histórico de Localidades (AHL): San Isidro, municipio de Los Reyes, Michoacán.* Consulta en línea.

comunidad marginada con una economía basada en la esfera agrícola y las remesas. Aunque esto no significa que carezca de un tejido social fuerte, pues hay asambleas y mucha cooperación. La escuela primaria "Miguel Hidalgo" se ubica en San Isidro. Fue allí donde realicé mi trabajo. "En 2018, San Isidro cuenta con 231 alumnos y 15 docentes de los cuales 12 están frente a grupo, uno ocupa el puesto de director, otro de subdirector y una intendente; mientras que en Uringuitiro hay 122 alumnos y 7 docentes, de los cuales 6 están frente a grupo y uno es director. La situación sociolingüística es de alta vitalidad del p'urhepecha. En 1999 más del 70% de los habitantes de las dos comunidades eran monolingües en lengua indígena" (Márquez, 2019, pp. 95-96).

Es necesario mencionar que esta investigación forma parte del cuerpo teórico de "T'arhexperakua– Creciendo Juntos". Se trata de un proyecto escolar fundado con el objetivo de co-crear un currículum intercultural bilingüe y así lograr un bilingüismo coordinado en los alumnos, para que el p'urhepecha y el español puedan coexistir en un mismo hablante. T'arhexperakua se originó cuando los maestros y la comunidad de San Isidro quisieron reivindicar su propia lengua. Esto sucede porque, a la mitad de la década de los noventa, algunos profesores de la primaria se vieron en la necesidad de repensar la enseñanza desde el p'urhepecha debido a las bajas escolares. Lo anterior fue consecuencia de un currículum ajeno a la mayoría de los estudiantes por haberse pensado exclusivamente desde el español: "El proyecto escolar fue iniciado por los docentes quienes decidieron a mediados de los años noventa arrancar con la alfabetización y la enseñanza de todos los contenidos curriculares en lengua p'urhepecha como una manera de atacar el alto nivel de deserción escolar y también con la idea de mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos (desde la reparación de la escuela hasta el nivel formativo/pedagógico)." (Márquez, 2019, p. 98). De esta manera se construyó el programa Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe (CIEIB) desde la UAM-Iztapalapa a partir de la invitación de los maestros de la primaria para diagnosticar y sugerir mejoras al currículum. Fueron los propios maestros quienes bautizaron al proyecto como T'arhexperakua – Creciendo Juntos.

Fue dicho proyecto el que vinculó a mi universidad con esta comunidad. Sin el trabajo en la formación de docentes de T'arhexperakua ni el constante apoyo y generosidad de sus miembros, esta investigación no hubiera sido posible.

Ahora, relataré mi llegada a San Isidro y mi primer contacto con los niños a través de una historia que les escribí. Dicho cuento, situado en San Isidro y con un niño como protagonista, generó un vínculo entre ellos y yo.

Llegué a San Isidro en octubre de 2023. Había tomado una clase con mi asesora de tesis, la Doctora Betzabé Márquez, y ella fue la que me invitó a este trabajo de campo porque le había manifestado mi interés de trabajar con infancias. Dormimos, como todas las veces siguientes, en casa del profesor Abelardo, el director de la escuela primaria en Uringuitiro, una comunidad vecina a San Isidro. El cuarto era una especie de bodega en la planta baja de su casa, donde pasé las siguientes noches leyendo en mi kindle un libro de cuentos de Junot Díaz, y despertándome durante la madrugada al escuchar música a lo lejos o al ver estallidos intermitentes de azul y rojo por la ventana, cuando una patrulla recorría las calles.

Al día siguiente, durante la junta del proyecto en la sala de profesores, le planteé al maestro Gerardo, el director de la escuela de San Isidro, mi interés en hacer un taller de escritura con los niños dado mi fuerte interés por las narrativas infantiles. El director dijo que podría trabajar con un grupo de sexto grado, a cargo del profesor Clemente.

Toqué la puerta de su salón y me presenté ante los niños como un universitario de la Ciudad de México con el gusto por la literatura y la escritura de cuentos. Les dije que me interesaba conocer su escritura, pero que, antes, quería escribirles algo y leerlo frente a la clase al día siguiente. "¿De qué les gustaría escuchar una historia?", pregunté frente al salón. Después de escuchar a niños pidiendo historias de terror desde sus pupitres de madera, un niño de playera azul mencionó un incendio que había arrasado el bosque a las afueras de San Isidro en una fiesta del 15 de mayo, hace muchos años. Lo dijo con seriedad, sin pedirme que escribiera nada sobre ello, como si solo me informara de algo que debería saber. Les pedí que me contaran más detalles. Mencionaron cadenas de hombres desde el pueblo hasta el monte cargando cubetas de agua. Mujeres haciendo comida y cuidando a los niños. El humo en la madrugada visto desde sus casas. Anoté todos los detalles en el pizarrón y le tomé una foto con mi celular. Al día siguiente, leí la historia de un niño llamado Martín que vivía en San Isidro y, tras despertarse a mitad de la noche por los gritos de los vecinos, ayudó a combatir un incendio a las afueras de San Isidro. Entre los restos del fuego, encontró a un cachorro blanco al cual bautizó como "Ceniza". Recuerdo el asombro de los niños al escuchar el nombre de su comunidad en mi cuento. Ese fue, digamos, un primer acercamiento

hacia ellos: cuando me di cuenta del valor de contar historias que sucedían en su propio pueblo, con un niño o niña que asistía a su primaria como protagonista. Después del ejercicio, lo primero que me preguntaban era que cuándo iría a su salón para contarles historias sobre la llorona, el charro negro, payasos asesinos o muñecos diabólicos. Así que lo hice.

Escribí otra historia sobre Martín. Una noche, Ceniza se escapaba por la puerta de la entrada y corría hacia las afueras del pueblo. Martín corría tras de ella y se encontraba al charro negro en el bosque de San Isidro, quien buscaba raptarlo. En otra historia, a Martín lo perseguía el chupacabras por el patio de la escuela hasta que lograba cegarlo con una linterna para trepar la reja y huir. Leía las historias en los salones de sexto, quinto y cuarto grado. Se había corrido la voz. Aprendí a identificar el estilo narrativo que les gustaba escuchar: mis cuentos se hicieron más breves y ágiles, pues me impuse el límite de no superar las dos cuartillas de extensión al ver que se distraían con historias largas. Los cuentos transcurrieron siempre en San Isidro. Evité palabras rebuscadas y términos desconocidos para ellos, como "mantequilla", "callejón" o "alcalde". En una proyección de documentales en el comedor de la escuela, con un proyector que había traído el equipo, un niño me dijo: "mejor lee tú el de la llorona. Pasa al frente". Una tarde, llegué incluso a leerles en los pastos del albergue frente a la primaria. Plantado ante un coro de niños, alzaba los brazos y subía la voz en los momentos de mayor tensión.

"Bueno, ahora les toca a ustedes", les dije al salón de sexto grado a cargo del maestro Clemente, una vez que leí la primera historia sobre Martín. "Escríbanme una historia", les dije. En un intento de darles cierta guía, hubo un acuerdo entre nosotros: el protagonista de sus cuentos se llamaría Óscar (un nombre que los alumnos eligieron por consenso, que era el nombre de un niño en el salón), y la primera línea de su cuento habría de ser: "Óscar estaba solo en la escuela de noche y tenía miedo". Esto les daba una situación inicial de la cual partir. ¿Por qué Óscar estaba de noche en la escuela? ¿A qué le tenía miedo? Su labor sería contestar esas preguntas en la historia.

Es cierto que "al plantear sus preguntas, el investigador establece el marco interpretativo para las respuestas, es decir, el contexto donde lo verbalizado por los informes tendrá sentido para la investigación y el universo cognitivo del investigador" (Guber, 2011, pp. 72-73). Reconozco, entonces, mi papel como facilitador de este escenario etnográfico. La premisa impuso el inicio de la trama y esto limitó sus historias. Pero esto mismo las volvió decibles. Considero que la imaginación infantil es demasiado vasta y explosiva como para que emerja una historia legible sin

parámetros externos. Por esta razón, veo el marco interpretativo como una condición que posibilita la creación más que como una limitante en la escritura infantil, al menos en un comienzo.

Una vez acordada la premisa, contaron genialidades. Unos, dijeron que Óscar estaba encerrado o castigado; otros, que Óscar se había quedado esperando a su abuelo. Un niño dijo que se había quedado a ensayar la escolta. Una niña llamada Leidy escribió que Óscar tenía miedo porque se encontró con un fantasma envuelto en su manta blanca. Después de ocultarse en un salón –continuaba la historia–, Óscar salía a platicar con el fantasma en el patio de juegos y terminaban siendo amigos. Otra niña, Alma, escribió que Óscar se encontraba con la llorona en los pasillos de la escuela porque lo habían encerrado en un salón. Después de hablar con ella, Óscar le ayudó a buscar a sus hijas.

Los argumentos eran increíbles y variados. Las infancias demostraron su agencia al escribir historias sobre monstruos, panteones, niños que se quedaban atrapados en la escuela porque nadie venía por ellos a la salida. Una niña contó que Óscar se reencontraba con su abuelo muerto para confesarle lo mucho que lo extrañaba y los maltratos que sufría en casa tras su ausencia. Otro par de niños escribieron sobre Valentín, un maestro que se aparecía en la escuela de noche para jugar con Óscar o para quitarle su balón. Solo después supe por Clemente que Valentín era un profesor que había muerto a causa de Covid-19 hace un par de años. Tanto él como yo nos asombramos ante el potencial creativo de sus alumnos. "Imagínese", me dijo un día, "imagínese si se pudieran dedicar una hora al día, una hora solo para que los niños escribieran. Tendríamos novelistas". Y era cierto. A partir de allí, mi disposición hacia ellos fue absoluta. Nuestro objetivo como antropólogos es "comprender y dar cuenta de las formas en que los grupos humanos viven y significan sus mundos" (Reyes, 2022, pp. 12-13). Por ello, creí lo que me contaban con la misma convicción en la que creo las mentiras del novelista, puesto que la narrativa es una manera en que la infancia vive y estructura su realidad, tal como sucede con el escritor adulto. La lectura de Martín y Ceniza inauguró un marco de experiencia compartida entre los niños y yo; a cambio, pude ver esos pequeños atisbos de su mundo. Ahora, era tiempo de preguntarme cuál era mi papel en el campo y cómo haría para devolverles algo.

Me fui con varios cuentos infantiles para leerlos en la ciudad después de esta primera salida a campo. Antes de conocer San Isidro, cuestionaba mi decisión de haber estudiado antropología. La certeza en mi elección de carrera fue total para cuando entrábamos a la ciudad; había tomado la

decisión correcta. Cuando volví por segunda vez en junio de 2024, tenía en mente un objeto de estudio que no cambiaría a lo largo de los años: el relato infantil. Aunque, en ese tiempo, mi intención era estudiar la traducción infantil de relatos en ambas lenguas, investigando qué cambiaba en un idioma y en otro al contar una misma historia en p'urhe y en español.

Durante las dos semanas que duró mi segunda estancia en campo (una acompañada por el equipo, otra sola), trabajé con un grupo de sexto año y otro de cuarto. En ese momento, no esperaba la dirección que tomaría mi trabajo. Entendí que la reflexividad no es una simple decoración, sino un instrumento que obliga al etnógrafo a cuestionar sus propios supuestos y traducirlos así a los de la población estudiada. Esto lo ilustra la siguiente anécdota. Se me ocurrió una dinámica con los niños de sexto grado. Había regresado a campo y no se me ocurría qué escribir. Como no lograba escribirles nada, adapté un cuento clásico de Horacio Quiroga, *El almohadón de plumas*, cambiando su léxico por otro más accesible a las infancias, pero manteniendo intacta la anécdota de la historia, pensando que este simple gesto lo volvería comprensible y disfrutable. Grave error.

La biblioteca donde leímos no tenía ventanas. Un niño se levantó para cerrar la puerta y quedamos a oscuras, salvo por algunos atisbos de luz que se escabullían por las grietas en la madera. Leía en voz alta, mientras caminaba frente al salón. Pero me costó mantener la atención de los niños más allá de las primeras líneas. Los cuchicheos en p'urhe y las risas se hacían cada vez más fuertes. En algún punto, una niña imitó la voz de un fantasma para darle la emoción y el miedo que había prometido con esta historia, antes de comenzarla a leer. Varios hicieron lo mismo que ella, imitando los ruidos tétricos de fantasmas, pues eso era lo que querían escuchar. En algún momento, detuve la lectura y les pregunté, algo molesto: "¿quieren que siga?". Algunos contestaron que sí, pero otros simplemente dijeron que la historia no daba miedo.

Un conflicto de amor, un desamor interrumpido por un bicho en la almohada. A pesar de la adecuación de lenguaje, el ritmo de este cuento clásico era lento, descriptivo. Hubo un choque entre mis expectativas sobre la literatura y las de los niños. "Para que el investigador pueda describir la vida social que estudia incorporando la perspectiva de sus miembros, es necesario someter a un continuo análisis -algunos dirían "vigilancia"- las tres dimensiones de la reflexividad que están permanentemente en juego en el trabajo de campo: la reflexividad del investigador en tanto miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus *habitus* disciplinarios y su

epistemocentrismo; y las reflexividades de la población que estudia." (Guber, 2011, p. 46). Los niños se aburrieron frente a una historia que yo consideraba como parte de la "Gran literatura" porque fallé en los tres ejes de la reflexividad que propone Guber. Primero, asumí mi formación escolar y biografía lectora en un contexto urbano como universal, proyectando la Gran Literatura Clásica en un entorno rural sin percatarme del gusto infantil hasta el momento de la lectura, prescribiendo además un cuento de terror adulto para un público infantil. El descuido hacia mi reflexividad en tanto investigador hizo que recetara un cuento "magistral" y "reconocido", pero ajeno a los marcos interpretativos de los niños, quienes, al fin y al cabo, clasificaron la lectura en sus propios esquemas, como los sonidos de fantasmas o la niña que asoció al bicho escondido en la almohada con una especie de vampiro tras preguntarles su opinión sobre el cuento.

Este momento me enseñó que debía ser más atento con mi reflexividad para así dialogar con los niños en sus propios términos. Aunque no quiero que se me malentienda; mi intención no es dar a entender que una reflexividad atenta pueda salvar por completo la distancia que existe entre el etnógrafo y la población estudiada. Al fin y al cabo, no somos nativos, y existe siempre un límite. Esto lo entendí al caminar por el pueblo en la tarde con Lis, mi amiga y compañera del equipo. Sentíamos el peso de los ojos tras las puertas de las casas y en las personas caminando. Era una sensación de incomodidad, de ser un extraño y no pertenecer a la comunidad. También sucedió algo curioso. Ese día, llegué temprano al albergue y me senté con los profesores a comer. Primero, me abrí espacio entre ellos, junto a Sergio y una profesora de la cual no sé su nombre. Solo ella me dirigió la palabra para preguntarme por Lis. Fuera de eso, su conversación continuó en p'urhepecha, aislándome de ella. Tampoco sentí deseos de participar. Alternaba la mirada entre las croquetas con pasta y el bosque detrás de una ventana. Comí lo más rápido que pude y me levanté de la mesa, lanzando un tenue "provecho" y ellos asintiendo. Aunque conviviéramos, también existía una distancia natural entre nosotros.

Aunque hubo otros momentos en donde pude integrarme y observar las dinámicas comunitarias: la fiesta por la celebración de la fundación de San Isidro, celebrada durante mi estancia con Lis en San Isidro. Ese día, comí mole de queso, tamales, y bebí algo de ponche. Al pedirle un tenedor de plástico a una mujer que me había ofrecido un tamal, ella respondió: "cómaselo así, así se come". Agarré el tamal con las manos y comencé a darle mordidas. Quería tomar fotos pero tampoco quise

que me vieran haciéndolo; así que le di mi celular a una niña con la que me llevaba bien para que ella tomara las fotos de rostros, comida y otros niños sin que se viera sospechoso.

En la fiesta pasó algo interesante. Una niña de cuarto año llamada Yuri vino a platicar con nosotros. Sus trenzas hechas con listones de colores daban pequeños saltos mientras corría hacia nosotros. Como casi todos los niños en ese momento, iba vestida con una blusa blanca con estampado de flores, un atuendo tradicional. Cuando Lis le dijo que se veía muy bonita, ella respondió que a su hermano no le gustaba vestirse así. "Le da vergüenza", nos dijo a Lis y a mí tras preguntarle más sobre la decisión de su hermano de ir con ropa de calle a la celebración, como algunos niños más grandes que vestían pantalones azules o negros, camisas de camuflaje y, sobre todo, gorras tipo béisbol.

Pero, aparte de ese suceso, fue grato ver cómo los niños escribían historias en mi libreta de campo. Les gustaba usar mi pluma fuente con tinta roja sobre el papel pergamino, grueso. La apretaban con tanta fuerza que la tinta escurría sobre las hojas, como si quisieran marcar bien sus palabras. Nunca les dije nada, pero temí varias veces que le quebraran la punta. En varias ocasiones, me dibujaron en una boda con mi novia, pidiéndole matrimonio y luego casándonos en la iglesia. Curioso cómo funcionan sus expectativas para un adulto como yo que, bajo sus parámetros, debería de casarse en vez de andar por allí contando historias de terror.

Hubo un niño que, hurgando en mi mochila, sacó mi kindle. Llevaba una camisa blanca y un patrón de hilo rojo en el cuello y las muñecas, con los dibujos de un nopal y un sol rojo bordados en su pecho. Me preguntó qué era eso de funda azul y le dije que servía para leer, que era como un celular pero solo para leer. Como prueba, abrí un libro de cuentos de terror infantil –alguna vez pensé leérselos a los niños– y se lo di. Y así comenzó a leer un cuento de terror hasta quedar enfrascado en la historia, sujetando el kindle con ambas manos y disfrutando la animación al pasar de página, observando las palabras reconfigurándose en la pantalla de tinta.

La reflexividad, entonces, me enseñó a escuchar a las infancias y maestros con los que trabajé, sin olvidarme de que la comprensión y la cercanía tiene sus límites. Además, aprendí la importancia de participar y generar dinámicas que no estuvieran directamente relacionados con mis objetivos de investigación. Todo lo anterior me enseñó que, en el trabajo de campo, no necesariamente es positivo llegar a la entrevista de la manera más directa posible. Los preámbulos e introducciones cumplen una función clave, pues esto fue lo que me insertó en la comunidad y me ayudó a

relacionarme con los niños fuera del contexto escolar. Fue así como ensayé otras maneras de dialogar con ellos antes de pasar a las entrevistas, y lo hice a través del juego.

Para ese momento, había logrado escribir otro cuento sobre un presidente municipal de San Isidro que se transformaba en lobo y devoraba familias enteras por las noches. Pero, además de mis historias, también leía frente a los salones libros que llevaba, historias que a mí me gustaba leer de niño. Había una historia que tuvo éxito con los niños de tercero y cuarto año: *Los casibandidos que casi roban el sol*, del escritor colombiano Triunfo Arciniegas. Al salón de cuarto año le gustó tanto que, un viernes después de clases, cuando el resto del equipo se había regresado ya a la ciudad y estaba solo en San Isidro, me reuní con ellos en la plaza de la comunidad. Compré un litro de coca cola y varios vasos de plástico. Juntos, hicimos una representación teatral del relato. Asumí la función del narrador. Al tiempo que leía en voz alta, los niños se repartían los personajes del relato en orden de aparición: Plutonio, Plutarco, Plumero, una mujer y una gallina. Cada uno actuaba como un personaje. Cuando los bandidos robaban a una gallina en la historia, Jonathan, Anastasio y Sebastián persiguieron a Elián, un niño de preescolar que huía despavorido por la plaza para atraparlo y llevárselo cargando.

Hubo otras dramatizaciones de distintos libros; *Travesuritis aguda*, de El Fisgón, y *Léperas contra mocosos,* de Francisco Hinojosa. Incluso el perro negro de una niña formó parte de nuestra obra para representar a un perro en la historia, y cuando este se fue, Elián pasó de ser una gallina a ser un perro.

Allí se suspendieron jerarquías y roles. Los niños intercambiaban papeles; representaban peleas matrimoniales, pintarrajeaban con crayones imaginarios las paredes de un cuarto a mitad de la plaza. Tocaron saxofones y trompetas hechas de aire. Fingían lanzarse comida a lo largo de una mesa en un comedor inventado, riéndose. Joshua, el niño que grabó todo desde mi celular, también reía mientras veía a sus compañeros convirtiéndose en madres, en maridos, en niños distintos a ellos. Al terminar, hacían una reverencia frente a la cámara, pues les había dicho que así se comportaban los actores de teatro. Pero ellos lo hicieron a su manera, con sus esquemas. Se tomaron de las manos formando un círculo como hacían al jugar en el recreo, e hicieron la ovación. Y estaba bien; el público era ellos mismos.

En estas dinámicas, los niños encarnaron el lenguaje, ensayando a ser otros; aunque no lo supieran, vivieron el goce de la ficción porque, ¿qué es la literatura sino un juego? El valor etnográfico fue

clave, pues en estas teatralizaciones emergió una expresividad corporal que difícilmente hubiera salido por vías más formales, pues los niños ensayaron roles y dinámicas sociales en una subjetividad encarnada en el cuerpo, un dato que difícilmente podría capturarse en una entrevista. Una observación interesante fue que, a pesar de invitarlos, los niños de sexto grado no accedían a ir. Quizás, la vergüenza adulta a la imaginación empezaba a asentarse en ellos, porque una cosa es hacerlo en privado (en papel) y la otra es caer en un ensueño público en la plaza, frente a la mirada de los demás.

En los salones repetí la misma dinámica; los niños pasaban al frente y actuaban la historia para sus compañeros, pero la libertad no era la misma que en la plaza, cuando no había maestros presentes. Días después fui con el grupo de cuarto año a cargo del maestro Heraclio, el mismo que invitaba a la plaza para hacer nuestro pequeño teatro, y les dejé algunos ejercicios de escritura y cuentos. Accedieron fácilmente. Los pequeños que habían ido a la plaza se convirtieron en mis aliados. Incluso hoy, dos años más tarde, las relaciones más significativas en campo fueron con los niños de la plaza.

Otra situación reveladora fue el juego de trompos en el recreo; allí, encontré un abordaje al mundo infantil que, a diferencia del teatro en la plaza, no fue provocado por mí. Jugaban al trompo en su mayoría niños (no niñas) de todas las edades y grados. Algunos hacían trucos con ellos, girándolos en la palma de su mano al levantarlos del suelo con un tirón de la cuerda o columpiándolos de izquierda a derecha con la cuerda en posición horizontal. Fue interesante. No pude evitar compararlos con una versión miniatura de las peleas de gallos en Michoacán. Primero, había un léxico asociado a los trompos: cuando querían jugar, los niños no decían algo tan simple como "girar" o "tirar" el trompo; lo *bailaban*. Además, había peleas de trompos. El objetivo era golpear el trompo del oponente con la punta del tuyo para desbaratarlo. Un trompo sin punta era lo mismo que un gallo sin espuelas; una deshonra, una mancha a la masculinidad. El niño cuyo trompo no tuviera punta abandonaba el juego, recibiendo burlas de sus compañeros. El trompo, como el gallo, se me presentaba como una metáfora de la masculinidad infantil consolidándose, una manera de socializarse en esas dinámicas.

Los niños fueron mis mejores maestros y aprendí lo que nunca logré cuando iba en la primaria: a bailar el trompo. Para el final de esta salida, podía incluso colocarlo en la palma de mi mano

mientras seguía girando. Allí fue cuando empecé a jugar con ellos. Me llamaban a la hora del recreo para que lo tiráramos todos juntos, viendo cuál aguantaba más sin caer.

"El investigador debe, pues, aprehender las estructuras conceptuales con que la gente actúa y hace inteligible su conducta y la de los demás." (Guber, 2011, p. 18). El juego de trompo me permitió empolvarme en ese anfiteatro performativo, similar a las teatralizaciones en la plaza. Dichas participaciones desjerarquizaron un poco la forma en que me veían; si bien era distinto, también me encontraba dispuesto a aprender y jugar con ellos. Y era cierto: participaba gustoso en esa cotidianidad infantil. En todas mis visitas jugaba con ellos en el recreo. A veces, nos tomábamos de las manos y hacíamos un círculo para jugar "lobo lobito", donde generalmente era yo el lobo y tenía que correr y perseguirlos. Ser fumador no ayudaba. En otras ocasiones jugábamos fútbol, básquetbol o dibujábamos. Algunas veces, los niños venían con ganas de contarme una historia; yo sacaba mi grabadora y les pedía que me la contaran a la hora del recreo, fuera del salón de clase. Siempre traté de jugar con ellos de otras maneras, no solo contarles historias. Aunque, evidentemente, sentía una fuerte atracción por estas últimas, ya que en esto consiste mi trabajo. En algún punto, un niño dijo, "es que Iván solo quiere escuchar historias, no quiere jugar". Y era parcialmente cierto.

Además de la dramatización en la plaza y los juegos de trompos, hubo otro momento que redefinió mi relación con ellos: la proyección de películas en la escuela. En ese viaje a campo, llevé un proyector para que los niños vieran películas. Hicimos dos proyecciones; en el comedor de la primaria y en el albergue. Llevaba en mi computadora cuatro películas clásicas de Disney: *Los increíbles, Buscando a Nemo, Toy Story,* y *Cars.* Ellos votaban cuál querían ver. Aunque he de confesar algo. A veces me conflictuaba ponerles películas de Disney. Pero luego me tranquilizaba, repitiéndome: ¿sería ético privar a niños indígenas de un cine global asumiendo que solo han de ver películas con tensiones étnicas y un discurso contrahegemónico? Durante mi primera visita al campo, ellos rogaron por ver *Cars.* Decidí hacerles caso.

Es recomendable que el investigador mantenga "una actitud reflexiva y vigilante para impedir poner en boca de los niños lo que no corresponde con su punto de vista" (Szulc et al., 2012, p. 6, citado en: Reyes, 2022, p. 235). Si ellos gritaban los títulos de estas películas, hay que escucharlos. Aunque tuve mis dudas en un inicio, silencié a mi yo-antropólogo y su predilección a la censura ideológica para reírme con ellos mirando las películas que disfruté de niño.

Anunciamos la proyección en la escuela días antes, salón por salón. Los niños se sentaron en las hileras de sillas que habíamos acomodado para que asemejaran a las butacas de un cine. La función estaba repleta de niños de todos los grados. Repartimos chocolates que había traído de la ciudad y caramelos que Lis compró en la plaza. *Toy Story*, mi película favorita de la infancia, los atrapó. Se rieron cuando Woody se escondía bajo la llanta de un coche o cuando peleaba con Buzzlightyear. Hicimos también una función en el albergue, proyectando *Los increíbles.*

Así, los trompos, las películas y el teatro en la plaza me enseñaron sus mundos; ahora, con este bagaje, pude implementar con éxito métodos más formales, como la entrevista.

Como mi relación con el grupo de sexto grado se deterioraba (Quiroga muestra de ello), concentré mis esfuerzos en el grupo de cuarto año. Propuse ejercicios narrativos con ambos grupos, pidiéndoles que escribieran una historia que hubieran escuchado de familiares, conocidos o amigos, para luego entrevistarlos a partir de su relato. Quizás porque eran las historias que yo contaba o porque existe cierta inclinación en la infancia hacia este género, la gran mayoría optó por el terror. Las entrevistas (abiertas) fueron una recreación, un ensayo en donde soltaba mis preguntas ("*¿te gustó esta historia?", "¿cómo se te ocurrió?", "¿te recuerda a algo que te haya pasado en la vida?"*) al momento en que la conversación cambiaba de rumbo. Durante nuestras conversaciones, procuré imaginar con ellos, espantándome cuando hablaban de un fantasma, o transmitiéndoles preocupación cuando contaban que salían de noche rumbo al cementerio. Allí, descubrí que las entrevistas con infancias implican entrar en su juego y transformar lo que se entiende como verdadero. La entrevista etnográfica "cabe plenamente en el marco interpretativo de la observación participante, pues su valor no reside en su carácter referencial -informar sobre cómo son las cosas- sino performativo. La entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. La entrevista es, entonces, una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación." (Guber, 2011, pp. 69-70). Esto me llevó a olvidarme de mi edad y profesión para así recordar a ese Iván que contaba historias con cierta vergüenza al mirar los rostros adultos, creyéndome a medias. Así que actué como niño, lo cual tampoco fue demasiado difícil. Además, entiendo la narrativa como una representación simbólica de verdades sensibles, inexpresables en otro uso lingüístico como el científico-conceptual. Llevaba conmigo este entrenamiento debido a los seis años que llevo en

talleres de narrativa, y allí demostró su utilidad. Después de los primeros minutos, los niños entendieron mi deseo genuino de escucharlos, lo cual redujo la asimetría de nuestros papeles sociales. Así que traté sus ficciones como trataría a un pájaro recién nacido que cae del árbol, entendiendo la imaginación infantil como una criatura sensible a la temperatura del mundo, pues conozco de primera mano la vulnerabilidad emocional al escribir ficción.

Este respeto y entrenamiento hizo que los niños me abrieran la puerta no solo a sus historias, sino a ese caudal emocional del cual las historias manan, compartiéndome experiencias íntimas y dolorosas que, lo reconozco, fueron difíciles de escuchar. Hoy, dos años más tarde, he comenzado a nombrar en terapia el dolor y la impotencia que sentí frente a lo que me contaban. En un principio, sentí que no era necesario hablar de ello; le restaba importancia al trabajo emocional que implica hacer trabajo de campo en contextos de pobreza y violencia. Pero deja huella escuchar el llanto de un niño al contarme que su papá en Estados Unidos ya no les mandaba dinero para cenar tras haberse casado con otra mujer y olvidarse de ellos. U oír a una niña relatándome sus pesadillas tras un intento de asesinato hacia su hermano perpetrado por el narcotráfico. Hay fisuras emocionales. A lo largo de mi vida he sentido rabia, pero esta era distinta; no contra una persona ni un gobierno, sino contra el aire, la lluvia; un vago rencor hacia la forma de las montañas. "Como antropólogos, hay encuentros que nos humillan y avergüenzan, y nos obligan a resignificar nuestra devoción humanitaria y a preguntarnos si 'hemos nacido para esto'" (Guber, 2011, p. 117). Dichos encuentros me enseñaron que la etnografía no ocurre en un espacio desprovisto de emociones. Al fin y al cabo, era la primera vez que conocía de primera mano esa realidad solo vista en las noticias, tan ajena a la infancia que tuve. La solución que encontré –reconociendo la falta de condiciones para una revolución armada que transforme las estructuras materiales a profundidad–, fue la empatía; sentir ese dolor y acompañarlos en él, reconociendo –seamos honestos– mi incapacidad de solucionar el hambre o la pobreza en tanto individuo. Lo que sí pude hacer fue escucharlos, darles un lugar seguro en el que pudieran externar su dolor. Y creo firmemente en que también hay valor en ello.

Estos ejercicios me llevaron a platicar con Luz, la niña de cuarto grado que escribió una historia sobre un fantasma con orejas de diablo que se le apareció a su tío a las 12 de la noche mientras se emborrachaban. Nos sentamos en el patio y le pedí que leyera su historia en voz alta para luego hacerle preguntas aunque, si la conversación se desviaba, mejor para mí. Tras leerla en voz alta,

comenzamos a platicar sobre el terror y las historias de miedo que le gustaban escuchar, cuando me interrumpió bruscamente. Entonces, me habló sobre casos de secuestro y tráfico de órganos infantil en los alrededores de la comunidad, de los cuales se había enterado por redes sociales. En ese momento, surgió lo que ahora es el argumento central de mi investigación: el relato de horror y el horror de la realidad están conectados, pues la primera estructura al segundo, ese que no obedece ningún límite ni estructura. Fue Luz, una niña de nueve años, quien me enseñó la profundidad simbólica que subyace al relato. Reconocí la estrategia disciplinaria formulada por Guber: "El desafío es, entonces, transitar de la reflexividad propia a la de los nativos" (Guber, 2011, p. 47). Mi reflexividad había dictado el curso de la investigación hacia ese momento: hipótesis lingüísticas sobre la construcción de la realidad narrada bajo distintos idiomas. En ese momento, pude ver la reflexividad infantil en el relato, lo que allí se jugaba. Hasta que Luz me mostró al relato como articulación de un terror real e incomprensible, fue que entendí el rumbo de mi trabajo. Si bien yo aporto intuición y rumbo, aprendí que las preguntas finales se originan en el propio campo, escuchando. Esta dirección inaugurada por Luz representa el tercer capítulo de este trabajo. Aunque, en ese mismo campo, surgieron las preguntas que, a mi regreso en octubre de ese mismo año, conformaron el material etnográfico para el giro de mi cuarto y quinto capítulo: los sueños. Llegué a mi primer tema, el relato como estructura de la experiencia infantil, por Luz; a mi segundo tema, los sueños, por Sebastián, un niño de nueve años que iba en cuarto año, compañero de Luz.

Sebastián y yo comenzamos hablando de los retos lingüísticos que implicó traducir su texto de español a p'urhepecha y su proceso de adquisición del español. Me dijo en la entrevista:

> antes de mudarme aquí, mi papá me enseñó algunas palabras, yo lo heredé de él, pero de mi mamá, poquito. Antes no sabía, puro hablaba p'urhépecha, no me entendían, pero luego mi papá me enseñó mucho de hablar, y ahora mírame, ya sé mucho español (Fragmento de entrevista con Sebastián, 18 de junio de 2024).

Luego, pasó a contarme de una enfermedad que tuvo su hermano al nacer y la posterior migración ilegal de su padre a Estados Unidos como sembrador de sandías para costearle un tratamiento médico. "¿Tu papá nunca se fue a Estados Unidos?", me preguntó, contándome después que su padre había prometido regresar para la Navidad de ese mismo año, aunque ya llevara tres o cuatro

años sin regresar. También, confesó su miedo a que su padre le pasara algo, ya sea que tomara un trabajo que le costara la vida o que su padre no lograra comunicarse con la sociedad:

> lo único que no sé es cómo lo entienden los americanos a mi papá, si mi papá es español de México, ¿cómo lo entenderán allí? Siempre me he preguntado eso, cómo lo entienden. Cuando tú dijiste, quiero una historia para mañana, yo ya había comido dos veces, y luego pensé en mi padre, y quise hacerlo muy orgulloso, así que me inspiré mucho, yo no estaba con nadie, nadie me ayudó, así que yo imaginé, y pensé, respiré hondo y exhalé, pensé en mi padre, y luego me inspiré mucho para escribir esta historia, pensé que mi papá iba a estar muy orgulloso. (Fragmento de entrevista con Sebastián, 18 de junio de 2024).

Su hermano, ahora, está casi curado por el dinero que ha enviado su padre a través de los años, pero Sebastián agregó que lleva un año sin mandarles remesas: "Era 2023. Era la tarde cuando dijo, 'ya no puedo enviar dinero" (Fragmento de entrevista con Sebastián, 18 de junio de 2024) y me contó sobre la posibilidad de que su padre ya haya formado otra familia y tenga un par de hijos allá, dejándolos a ellos en un estado de suma fragilidad económica, en donde hay noches que pasan sin cenar. Le aseguré que tenía una mamá y un hermano que lo querían mucho, pero él replicó:

> A: Nunca me ha gustado pensar que lo secuestraran a mi hermano.
>
> I: ¿Han secuestrado a tu hermano?
>
> A: No, pero siempre he soñado que lo secuestraron, siempre he soñado eso.
>
> I: Pero no ha pasado eso.
>
> A: Es lo bueno.
>
> I: Solo son sueños, Sebastián.
>
> A: El otro día soñé algo terrorífico. Estábamos en Guadalajara para visitar a un primo. En eso empezó una invasión zombie, y mi mamá se sacrificó por nosotros. Nos siguieron montones de zombies y nosotros fuimos los únicos que pudimos salir. (Fragmento de entrevista con Sebastián, 18 de junio de 2024).

Sebastián es un niño al que le gustan los cómics y takis azules, un niño al que le gustaría convertirse en médico algún día y tiene mucho talento para contar historias sobre vampiros, hombres lobo y

monstruos. Pero también es un niño que atraviesa situaciones por las que ningún niño tendría por qué atravesar, como el hambre. El sueño sobre el secuestro a su hermano y el sacrificio de su madre quizás es un reflejo de la fragilidad en la que vive Sebastián. A través de la pesadilla, esos miedos terriblemente reales adquieren una primera forma, pues sostengo que el sueño es una primera (no me atreveré a usar la palabra *estructura* aquí) composición de sentido. No diré más, pues ahondo en la relación entre los sueños, la violencia, la narrativa y la infancia en los capítulos cuatro y cinco.

A partir de esta conversación con Sebastián, tenía en mente el estudio de los sueños para mi siguiente visita. Así, en octubre volví a San Isidro con esta nueva inquietud. Al terminar la ceremonia cívica en la escuela, varios niños con los que trabajé antes, en el campo pasado, fueron a saludarme; Beto, Jonathan, Ximena, Jeyli. Me llevaron a su nuevo salón, pues ahora habían pasado a quinto año. Sergio, su nuevo profesor, accedió a que leyera una historia en el salón. Esta historia trataba sobre un niño que había fallecido en un accidente hace varios años. De noche, su alma se transformaba en un cuervo que observaba a su madre y su hermano crecer. Pero, cuando era día, el niño soñaba con el mundo y mantenía su rutina; iba a la escuela, llevaba a las vacas a pastar, solo que nadie podía verlo (véase Anexo 1). Esa fue mi manera de poner sobre la mesa el tema de la complicada relación entre los sueños y la realidad. A los niños les gustó el cuento. Aprendía cada vez más a acercarme a sus expectativas y deseos en las historias.

Después, propuse una dinámica de ejercicios: primero, que inventaran a un personaje y me contaran un poco lo que hacía antes de dormir: lavarse los dientes, peinarse, etc. Una niña dio una respuesta magnífica: su personaje, antes de dormir, “se tomó su atolito”. Las otras dos instrucciones para el cuento fueron que relataran el sueño de su protagonista, y cómo el personaje se despertó de ese sueño.

A partir de la entrevista con Sebastián, quise acercarme a formas más sensibles de organizar el mundo y, por tanto, de resistirlo. Me propuse investigar en qué consistían los sueños (y pesadillas) infantiles, pidiéndoles que los narraran, amparándolos frente a sus compañeros bajo el manto de la ficción. No estaban contando su historia, estaban contando la de otro aunque, como parte de las indicaciones, les dije que le prestaran al personaje algún sueño suyo para la historia. A partir de las entrevistas con niños sobre ese cuento, surgió el material etnográfico del segundo y tercer capítulo. No entraré en detalles.

Más adelante, en otra visita a campo en marzo de 2025, había dado por terminado el campo estrictamente ligado a mi investigación, y me dediqué a revisar los relatos de ese mismo grupo, pues en mi visita anterior les había propuesto que escribieran historias que leería a mi regreso, a fin de hacer un libro con ellas. La propuesta les entusiasmó. "¿Puede ser de amor?", me había preguntado una niña. Dije que sí. "¿De fantasmas?". También dije que sí. Esta vez, el tema era libre. Mi intención era que las transcribieran en una libreta para imprimirlas en la ciudad y dárselas a mi siguiente regreso. Durante ese viaje en marzo de 2025, me dediqué exclusivamente a revisar los relatos de los niños.

Llegué al salón a leerles una historia sobre un presidente municipal en San Isidro que envenenaba secretamente las tierras de cultivo y los animales para vender las parcelas de San Isidro a una agroindustria hasta ser descubierto por su propio hijo. A los niños les gustó la historia, y les sorprendió que el villano fuera el padre del niño. Después, les pedí que pasaran al frente para leer las historias que habían escrito desde mi última visita y esta. Casi todos los niños habían escrito más de una; Rosa, una niña de ese salón, escribió 19 cuentos. Antes de que comenzaran a leer, dejé muy en claro que nadie debía de burlarse de las historias de sus compañeros. Esa fue mi única condición. Hubo relatos de ciencia ficción, romance, pero, la mayoría, fueron de terror fantástico. A algunos niños les temblaban las manos al sostener su cuaderno y leer su cuento frente a la clase. Otros leían muy bajo, escuchándose apenas un murmullo. Un niño llamado Luis improvisó una historia oral extensa a partir de un cuento escrito en menos de media página, pero siguió su flujo de pensamiento y construyó una historia larga, que le tomó varios minutos. Fue una buena dinámica; en todos los casos, me paraba junto a ellos mientras leían frente al salón para que no estuvieran solos, y asentía con la cabeza cada pocas líneas para que supieran que lo hacían bien.

Al terminar esta ronda de lectura en voz alta, saqué una banca frente a la biblioteca al otro lado de la escuela, bajo un techo de madera que daba sombra. Después de prepararme un Nescafé con leche y robar algunas galletas de animalito de la sala de profesores, iba llamando a los niños para que se sentaran en la banca y revisáramos su historia, línea por línea. Este fue otro punto de contacto muy significativo que tuve con ellos. Tal y como había constatado ya en visitas anteriores, las historias abrieron la puerta a pláticas de mucha profundidad emocional con los niños. Ciardella y Galian (2020: 90 y 97, citado en: Reyes, 2022, p. 217), afirman que darles a los niños cámaras fotográficas o ponerlos a dibujar "Permite integrar a los niños al proceso de generación de datos y

hace efectivo su derecho a la participación." Los ejercicios de escritura no solo me permitieron a mí conocer su mundo, sino a ellos mismos. Ese fue el mayor logro. Al escribir, los niños se convirtieron en investigadores de su propia realidad mientras yo, es cierto, ofrecía sugerencias en el proceso. Ellos decidían qué contar y cómo hacerlo; mi labor era dotar de inteligibilidad a su texto, preguntándoles qué quisieron decir en un pasaje confuso, dándoles sugerencias estilísticas para comunicarlo de forma coherente, pensando en el futuro lector que leería su texto.

Algunas niñas con las que antes no tenía una relación muy cercana, como Citlali, ahora buscaban sentarse cerca de mí a la hora del almuerzo. El niño con el que había platicado el día anterior me regaló una bolsa con cerezas. Otra niña me regalaba pequeños duraznos de su árbol cada mañana cuando me veía entrar al salón. Regresé a la ciudad con varias cartas escritas a lápiz por los niños, con los "te quiero Ivan" y sus "te vamos a extrañar" en esa caligrafía irregular tan bonita de las infancias. Hasta el día de hoy, guardo esos mensajes en mi cajón de escritorio, junto a mis diarios.

A pesar de las obvias diferencias, me daba gusto que hubiera afecto de por medio. Esto se debe, creo, a que nunca dejé que me vieran como una figura disciplinaria. "Por lo general la gente mayor espera que el investigador asuma responsabilidades relacionadas con el cuidado y conducta de los menores (Emond, 2006: 125-126), por lo que es usual que se le solicite que, mientras esté en los espacios cotidianos de los niños, los vigile, corrija, reprenda o incluso imponga castigos (Pirés, 2007: 233)." (Reyes, 2022, p. 198). Durante mis interacciones con ellos, nunca les permití que me vieran como una figura estricta y adulta, como alguien que podía castigarlos. Si bien era cierto que alzaba la voz o pedía silencio antes de comenzar alguna dinámica dentro del salón, procuraba disolver esos atisbos de autoridad lo antes posible al salir del aula. Cuando estábamos sentados en la banca para revisar sus textos, asumía incluso otra postura física, más relajada. Les invitaba dulces, hacía bromas, me deslizaba sobre la silla. Entendía que no existiría el nivel de confianza si me comportara distinto. Y funcionó. Me parece que nunca me asociaron con el castigo. Por el contrario, los temores y emociones profundas exigieron mucho cuidado de mi parte al hablar con ellos o acompañarlos en su lectura en voz alta frente al salón, pues era terriblemente consciente de la vulnerabilidad que allí se jugaba.

Pero estos cuidados y precauciones en mi relación con este nuevo grupo lo había aprendido, en parte, debido al deterioro de mi relación con el grupo del profesor Clemente durante mi segunda visita, en octubre de 2024. Entendí que había prometido cosas que, al final, no podía cumplirles.

Les dije que haríamos una antología con sus historias. No pude cumplírselo al terminar las dos semanas de mi estancia puesto que fui en junio del año siguiente, y ellos ya estaban a punto de salir a la secundaria. Este aprendizaje me sirvió para entender que el proyecto de la antología tomaría varias visitas, cosa que tuve en cuenta al proponérselos al grupo de cuarto año, pues allí tendría más tiempo antes de que salieran de la primaria.

Aunque vale la pena detenernos a reflexionar sobre el deterioro de ese vínculo, más allá del episodio de Quiroga, pues este trabajo de campo me enseñó que parte de las tareas del etnógrafo es saber reparar el frágil vínculo con las infancias. Al final de este segundo viaje, hablé con el profesor Clemente sobre la decepción de los niños al incumplir mi promesa de la antología. Revisando las grabaciones de nuestra charla, Clemente me dijo: "al final, fue demasiado trabajo para cumplirlo antes de que salieran de la primaria: pedirles que escriban, corregir ortografía, llevárselos a la ciudad, imprimirlos." (Fragmento de entrevista con Clemente, 17 de junio de 2024). A lo que yo respondí, excusándome, que no había sentido la disposición total del grupo. "Cuando leí la historia de Quiroga, ellos se rieron", le dije después. Clemente me comentó que a los niños les encanta escribir. Pero mencionó que no hubo tampoco una continuidad de mi parte. "El maestro ni me lo revisó, o inició bien y se fue perdiendo el maestro en el objetivo" (Fragmento de entrevista con Clemente, 17 de junio de 2024), me dijo, haciéndome ver la perspectiva de un niño. Reconozco este fallo. Al trabajar con ellos, le puse más atención a la versión bilingüe de sus textos; curiosamente, relegué a quienes no hubieran traducido su cuento del español al p'urhe, puesto que, en ese momento, mi investigación versaría sobre relatos bilingües. Y no les puse igual atención a los que escribieron solamente en español. Le dije a Clemente que me había gustado trabajar con niños, pero era la primera vez que lo hacía. No tomé en cuenta esas cosas desde el inicio. Clemente me respondió: "a uno mismo le suele pasar. A veces, uno descuida. Y lo resienten" (Fragmento de entrevista con Clemente, 17 de junio de 2024). Sintieron que no tomaba en cuenta el trabajo de algunos o me inclinaba más por unos niños que por otros. Reconocí que allí fallé, pero también le dije que los niños se contradecían en las entrevistas, no tenían disposición de hablar o no tomaban en serio mis preguntas, cambiando su respuesta a cada momento, confundiéndome. Aprendí que, en el futuro, tendría que revisar a todos parejo, y a no prometer cosas que no pude cumplir. Clemente siguió: "a veces uno [como maestro] no cumple, a veces ni siquiera con las reglas del salón. Los niños lo van midiendo, van midiendo su parte débil. Lo que dice, lo cumple. El profesor

dijo cosas que no cumple, que no revisa a todos" (Fragmento de entrevista con Clemente, 17 de junio de 2024).

Al terminar, como una forma de regresarles algo, dediqué una de mis cuatro cajas de libros exclusivamente a ese salón. Les pedí disculpas por no haber cumplido mis promesas. Les di un libro solo para ellos. Recuerdo que algunos niños apoyaron ambos pies en el suelo y despegaron la espalda de sus pupitres cuando vieron los libros, listos para correr hacia la caja y tomar uno. Se abalanzaron sobre ellos cuando dije que podían tomarlos. Incluso el maestro Clemente tomó uno para él. Aunque no logré hacer la antología con este grupo, al menos pude darles algo que disfrutaran: un libro que fuera solamente suyo.

A lo largo de mis visitas, he repartido varios libros como una manera de devolverles algo. En octubre de 2024, repartí cuatro cajas repletas de literatura infantil, tanto de mi propia biblioteca de niño como de donaciones de amigos de la familia cuyos hijos han crecido. Junto con las botellas de ron que había traído como regalo para los maestros, apenas y cerraba la cajuela de la camioneta. Repartí la segunda caja con el otro grupo de sexto grado y, las otras dos, con los dos grupos de segundo, puesto que organicé los libros y las donaciones bajo esos dos parámetros por rango de edad. Me parece que esto ayudó a que tanto los niños como los maestros de los grupos percibieran que dejaba algo.

A partir de este recuento etnográfico puedo afirmar que el trabajo de campo con infancias es un juego compartido. Mi apuesta consiste en seguir fabricando lugares donde las infancias hablen libremente y acoger con sumo cuidado lo que allí emerge, consciente de su fragilidad, pues ahora sé que no hay valor en narrativas infantiles si el espacio es unilateralmente fabricado por el investigador. Sin la escucha y la confianza que los niños me tuvieron, este trabajo no habría sido posible. Por este motivo, tomé la decisión de cambiar el nombre de los niños que me dieron las entrevistas más significativas, esas que analizaré en los siguientes capítulos. También apliqué marcas grises en las fotografías de sus historias para cubrir sus verdaderos nombres. De igual manera, aprendí que, al menos en el estudio de algo tan humano y frágil como la imaginación, los sueños y las narrativas infantiles, el etnógrafo ha de abrirse emocionalmente con las infancias para así generar un diálogo genuino, lo más horizontal que se pueda. Antes de ellos contarme sus historias, yo tuve que haberles contado las mías.

# II. Marco teórico

En este marco teórico intenté reunir una serie de perspectivas analíticas que me ayudaran a estudiar la narrativa como una operación estructurante que transforma el mundo en un lugar más habitable para la infancia. Las perspectivas teóricas son distintas, esto es cierto. Pero me parece que, de haberme comprometido con una sola, no habría logrado ensamblar ese caleidoscopio para entender las distintas facetas del acto narrativo en infancias.

Mi primer autor, Lévi-Strauss, me ayudó a argumentar que la narrativa es un sistema clasificatorio y, por tanto, un fenómeno digno de ser estudiado por la antropología. Luego, paso a mi segundo autor, cuya obra *La Poética* pertenece al campo de la teoría literaria clásica: Aristóteles. Esto no es un capricho. Aristóteles, al fin y al cabo, sistematizó el primer vocabulario para estudiar la estructura narrativa, un vocabulario que mis autores posteriores utilizan. Después de Aristóteles, reviso el pensamiento de Paul Ricoeur para argumentar que la forma opera sobre la experiencia y no en un terreno abstracto. Una vez en claro que la narrativa no es un acto meramente etéreo, vuelvo al estructuralismo con Roland Barthes para precisar otros fenómenos clave del acto narrativo. Finalmente, llego al posestructuralismo con Jacques Derrida, quien me ayuda, de nueva cuenta, a balancear mi óptica formal, mostrándome sus límites e implicaciones negativas.

Más adelante, trabajaré con autores complementarios para elaborar los argumentos de los capítulos cuatro y cinco, donde examino la operación narrativa en el terreno de lo fantástico y los sueños. Pero aún no entraré en detalles. Expondré ahora las bases de mi trabajo, no sus ramas.

## 2.1 Pensamiento salvaje, pensamiento narrativo

Antes de pasar a la teoría literaria, quisiera formular la problemática de esta investigación en términos antropológicos, pues este trabajo parte de una inquietud antigua en nuestro campo disciplinario: la pregunta por el orden, por la clasificación del mundo en distintas culturas. Claude Lévi-Strauss, en *El pensamiento salvaje (1964),* identifica esta pulsión clasificatoria que subyace a todas las culturas, dignificándola sin importar sus variaciones ni procedimientos: “la clasificación, cualquiera que sea, posee una virtud propia por relación a la inexistencia de la clasificación” (1964, p. 25). Ese rechazo al desorden empuja tanto la ciencia como la magia. Ambos, para Lévi-Strauss, sistemas clasificatorios legítimos dada su equivalente profundidad de

pensamiento. Tanto el físico que juega con partículas en su laboratorio como el niño que sistematiza piedras por su tamaño constituyen expresiones de este mismo impulso.

Si aceptamos que el pensamiento ordena, entonces aceptemos que la infancia igualmente ordena: "esta exigencia de orden se encuentra en la base del pensamiento que llamamos primitivo, pero sólo por cuanto se encuentra en la base de todo pensamiento" (Lévi-Strauss, 1964, p. 25). Este trabajo, entonces, centrará esa pregunta (¿cómo ordenan su mundo los distintos grupos humanos?) a cómo la infancia clasifica el miedo y el dolor narrativamente, argumentando que narrar es ordenar, imponerle al mundo un sistema de vínculos y nexos. El hecho de que la narrativa vincule elementos dispersos legitimará, a su vez, mi abordaje estructural.

> 'Cada cosa sagrada debe estar en su lugar', observaba con profundidad un pensador indígena (Fletcher 2, p. 34). Inclusive, podríamos decir que es esto lo que la hace sagrada, puesto que al suprimirla, aunque sea en el pensamiento, el orden entero del universo quedaría destruido; así pues, contribuye a mantenerlo al ocupar el lugar que le corresponde (Lévi-Strauss, 1964, pp. 25-26).

Para Lévi-Strauss, lo sagrado no solamente emerge desde la estructura; *es* la estructura, pues solo así se sostiene y se diferencia lo sagrado. Me temo que estoy de acuerdo con él, pues sostengo que lo sagrado (al igual que lo impuro para Douglas) es una cualidad relacional. No existen objetos inherentemente sagrados o inherentemente impuros. Con esta misma óptica concibo la narrativa, pues si adoptara un enfoque singular correría el riesgo de pensar cada símbolo (en cada historia de cada niño) como un elemento aislado.

Ahora, es momento de exponer los instrumentos para una disección fina del fenómeno narrativo en infancias. Comencemos con Aristóteles. En su clásico libro, *La Poética*, Aristóteles traza los conceptos base de mímesis, mythos (traducido como trama o fábula) y tragedia, todos vitales a esta investigación ya que permiten analizar la composición formal del acto narrativo. Más adelante, complementaremos esta visión fría con Ricoeur y Derrida.

Para Aristóteles, toda actividad artística es, en esencia, una actividad mimética: "La epopeya y la poesía trágica, como asimismo la comedia, el ditirambo y, en su mayor parte, el arte de tocar la flauta y la cítara, son todos imitaciones si se los considera de manera general" (Aristóteles, 1447a).

Y aunque las distintas ramas del arte varíen en sus maniobras, su objetivo es el mismo: elaborar una representación figurada del mundo.

Vale precisar que la expresión concreta que toma la mímesis en la tragedia es, según Aristóteles, la trama o fábula (mythos): "Así la acción (lo que fue hecho) se representa en el drama por la fábula o la trama. La fábula, en nuestro presente sentido del término, es simplemente esto: la combinación de los incidentes, o sucesos acaecidos en la historia" (Aristóteles, 1450a). Aquí, la palabra "combinación" me parece clave, pues la sucesión de acciones en un relato, como apuntarán siglos después los estructuralistas, no habrá de ser mera cronología, sino una reorganización profunda de lo que se está contando –asumiendo, claro, que la historia exista independientemente del narrador–.

Para este autor, la trama es el elemento más importante de la tragedia: "lo primero y esencial, la vida y el alma por así decir, de la tragedia es la fábula, y que los caracteres aparecen en segundo término" (Aristóteles, 1450a); es decir, la tragedia es una reestructuración de lo representado, y no solo una copia difusa e inferior a lo verdaderamente "real". Esta discusión sobre la tragedia será relevante para entender la terminología de Ricoeur y su definición de narración.

Ahora, quisiera exponer un principio de composición formal de la trama que usaré a lo largo de este trabajo para argumentar que la narrativa articula la experiencia: la unidad.

> La unidad de la fábula no consiste, según algunos suponen, en tener un hombre como un héroe, pues la vida de un mismo hombre comprende un gran número, una infinidad de acontecimientos que no forman una unidad, y de igual modo existen muchas acciones de un individuo que no pueden reunirse para formar una acción […] la fábula, como imitación de la acción, debe representar una acción, un todo completo, con sus diversos incidentes tan íntimamente relacionados que la transposición o eliminación de cualquiera de ellos distorsiona o disloca el conjunto (Aristóteles, 1451a).

La unidad, para Aristóteles, es una propiedad en la trama que unifica lo narrado temática y simbólicamente. La trama, entonces, no es mera acumulación de hechos sin relación entre sí, pues todos estos hechos apuntan a construir un todo significativo. Si nos apartamos un poco del formalismo, encontraremos que los eventos en los relatos infantiles a analizar poseen cierta unidad

temática y simbólica que los agrupa, ayudando a los niños a organizar su mundo desde ese todo limitado.

Ahora, indaguemos en una segunda propiedad esencial de la trama que resultará vital para entender la construcción del orden narrativo: la necesidad o verosimilitud.

> De lo que hemos dicho se desprende que la tarea del poeta es describir no lo que ha acontecido, sino lo que podría haber ocurrido, esto es, tanto lo que es posible como probable o necesario. La distinción entre el historiador y el poeta no consiste en que uno escriba en prosa y el otro en verso; se podrá trasladar al verso la obra de Herodoto, y ella seguiría siendo una clase de historia. La diferencia reside en que uno relata lo que ha sucedido, y el otro lo que podría haber acontecido (Aristóteles, 1451b).

Para Aristóteles, el historiador se distingue del poeta (entendido en un sentido amplio, como literato), ya que el historiador relata lo factual, lo verificable, mientras el poeta (u hoy diríamos, el escritor) relata lo que es plausible lógica y simbólicamente en una historia.

Esto nos obliga a redefinir lo que se entiende por *verdad* en el ámbito narrativo. Siguiendo a Aristóteles, podemos deducir que lo real o plausible en una historia se define por la lógica interna de cada universo narrativo, independientemente de su correspondencia directa con el mundo, que es secundaria. Pensemos en la verosimilitud de mundos maravillosos (siguiendo la terminología de Todorov): *Star Wars, El señor de los anillos.* En esos mundos, ¿a qué podríamos llamarle "verdadero" o "natural"? Esta cita de Aristóteles refuerza la idea de que la trama es un tejido de significados y relaciones autónomas, externas al mundo, una idea que continuarán, siglos después, los estructuralistas.

La trama no tiene por qué obedecer la lógica ni el ordenamiento de tal o cual hecho en el mundo –asumiendo que un sentido exista fuera del lenguaje–. Esto sucede ya que los eventos se desenvuelven según la necesidad que el propio mundo narrado imponga y dicte. Como veremos más adelante, los relatos infantiles que estudiaré cumplen este principio, ya que las historias se construyen no necesariamente en relación a hechos verificables, sino mediante lo que es coherente para los niños de acuerdo con su sentir, con todo eso que ellos perciban como necesario según la lógica de la trama o su propia emocionalidad.

## 2.2 Narrar es clasificar

A continuación, discutiré brevemente algunas ideas del filósofo Paul Ricoeur, quien me ayudará a indagar en la dimensión humana del relato y la experiencia. A través de Ricoeur, las herramientas de análisis que proporcionó Aristóteles tendrán un barniz más humano ya que el relato, a pesar de su construcción formal, opera siempre sobre la experiencia.

La pregunta rectora de su obra *Tiempo y narración I, Configuración del tiempo en el relato histórico (2004)*, parecería, a primera vista, ajena a los objetivos de esta investigación: el problema de la experiencia del tiempo. Y es que Ricoeur abre su libro con la siguiente pregunta arraigada en la fenomenología de Husserl: ¿cómo se estructura el tiempo a los ojos de la conciencia? Al narrarlo, contestará Ricoeur en este libro. Para defender esta postura, Ricoeur se ve obligado a estudiar el tránsito de la narrativa sobre la experiencia para así contestar cómo logra organizarla. Sus reflexiones no se anclan en la estructura narrativa *per se*. Por eso revisamos a Aristóteles.

Para Ricoeur, la narrativa es una operación (estrechamente relacionada con el mythos aristotélico) que estructura el devenir en orden, pues le otorga una causalidad y unidad más palpable a la experiencia: "llamamos narración exactamente a lo que Aristóteles llama mythos [trama o fábula], la disposición de los hechos" (Ricoeur, 2004, p. 88). Trama y narración, ahora, serán sinónimos, pues lo único que hace Ricoeur es expandir la noción del mythos aristotélico (originalmente reservado a los subgéneros de la tragedia y la épica). A mi juicio, Ricoeur amplía el alcance de lo narrativo puesto que la trama (la configuración de eventos causalmente relacionados bajo un todo organizado) se encuentra tanto en una novela como en un guion cinematográfico, en una obra de teatro, en un cuento. A diferencia de Aristóteles, me parece que Ricoeur no encuentra motivos para desglosar estos fenómenos artísticos, pues su proyecto filosófico consiste en mostrar el papel de la narración (sin importar el campo) como una actividad que estructura la experiencia del tiempo.

Ahora, pasemos a lo siguiente. Indaguemos por qué la narrativa es una actividad estructurante. Como ya hemos revisado con Aristóteles, de la narrativa emana un sentido de totalidad sobre lo contado, una *sensación* de estructura, de orden, de límites: "una historia debe ser más que una enumeración de acontecimientos en serie; ella debe organizarlos en una totalidad inteligible" (Ricoeur, 2004, p. 132). Ricoeur señala (al igual que Barthes y los estructuralistas, como veremos más adelante), el siguiente fenómeno clave del relato que he insistido en repetir: la producción

narrativa no es un simple acto de copia, sino de reconfiguración profunda y activa sobre lo narrado. La trama no es solo enumerar episodios; es estructurarlos internamente (apuntando a esa *condensación* o unidad de sentido) y construir relaciones causales entre estos (mediante el principio aristotélico de necesidad): "la trama, tal como la hemos definido ya —síntesis de lo heterogéneo—, ordena muy especialmente la intersignificación entre proyecto, circunstancias y azar." (Ricoeur, 2004, p. 156)

Lo anterior nos lleva a un modelo teórico que Ricoeur bautizó como "La triple mímesis"; es aquí donde este filósofo separa los distintos estadios que la narrativa recorre sobre la experiencia para (re)articularla. Quiero detenerme en este punto.

El primer paso de esta triple mímesis es la prefiguración, en donde Ricoeur muestra que, incluso antes de que las acciones o eventos puedan ser narrados, estos ya poseen una estructura simbólica previa, heredada de la cultura. En este estadio, la fuerza derridiana (eso que empuja la forma narrativa) ya se encuentra atrapada e intervenida por el orden cultural. "Si, en efecto, la acción puede contarse, es que ya está articulada en signos, reglas, normas: desde siempre está *mediatizada simbólicamente*" (Ricoeur, 2004, p. 120).

Entonces, el manto de significaciones previas en las que la cultura necesaria e involuntariamente envuelve todos los rincones de nuestra realidad constituye una pre-simbolización (o prefiguración) necesaria para el ensamblaje simbólico de todo relato que, de otra manera, no podría decodificarse; "Un sistema simbólico proporciona así un *contexto de descripción* para acciones particulares", menciona Ricoeur (2004, p. 121).

Y más que solo un contexto de descripción, el sistema simbólico de la cultura es la condición para que los relatos surjan; sin este reservorio de símbolos preexistente, la narrativa no tendría materiales para reordenar en su juego. La cultura no solo es una herramienta para decodificar los relatos; es su materia prima: "la literatura sería para siempre incomprensible si no viniese a configurar lo que aparece ya en la acción humana" (Ricoeur, 2004, p. 130). La fuerza también sería absolutamente incomprensible (e inenarrable) si no fuera por la cultura.

Pero conviene avanzar. Pasemos a la segunda etapa de "La triple mímesis": la figuración. Esto es, en esencia, la composición narrativa. Aquí se retoman las categorías y significados preexistentes en la cultura para organizarlos en un todo inteligible llamado trama: "la construcción de la trama

integra juntos factores tan heterogéneos como agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados, etc." (Ricoeur, 2004, p. 132). Aquí se acciona sobre ese reservorio latente, elemental, heredado, *singularizando* ese orden. No entraremos en detalles, pues de esto versará el análisis teórico-etnográfico.

La tercera fase de este modelo, la refiguración, es el estadio post-narrativo: cuando la trama ha sido leída, escuchada (o, mejor aún, formulada). Es ahí cuando se reapropia, cuando ese orden narrativo reelabora la experiencia, llevando esa fuerza derridiana a un grado posterior de articulación:

> Podríamos así considerar nuevamente cada uno de los rasgos con los que hemos caracterizado la precomprensión de la acción: la red de intersignificación entre categorías prácticas (intenciones, motivos, agentes, circunstancias, interacciones), la simbólica inmanente a esta precomprensión y, sobre todo, su temporalidad propiamente práctica. Se podría decir que cada uno de estos rasgos se intensifica, se amplía icónicamente cuando la precomprensión es elevada a la condición de refiguración por el relato. (Ricoeur, 2004, p. 156).

La experiencia humana ya se encuentra organizada por la cultura, pero esa organización es automática, casi inconsciente, neutral, y muchas veces insuficiente. Una vez refigurada por el relato, esta adquiere una mayor elaboración.

Considero que la cultura es un orden demasiado elemental para considerarse satisfactorio, especialmente ante experiencias como la muerte y la violencia que tensan ese orden simbólico y lo llevan al límite. De ahí se desprende la necesidad de reelaborar ese orden heredado y fundar otras narrativas, como se verá a lo largo de los capítulos teórico-etnográficos. Por esta razón, pienso al relato como un sistema simbólico de segundo orden, más coherente y estructurado que su predecesor. El relato, ciertamente, no comienza esta labor, pero sí la amplifica, la vuelve más palpable y clara.

Ahora, desarrollemos brevemente otros dos conceptos fundamentales para el estudio de las narrativas infantiles: la estructura dramática y la estructura trágica. Aunque parezcan expresiones

artísticas muy particulares, Ricoeur mismo evidencia que ambas estructuras son, en mayor o menor medida, intrínsecas a lo narrativo.

En el pensamiento aristotélico, es cierto, la dramática es la puesta en escena y la tragedia, esa imitación en tres fases (inicio, desarrollo, final) de acciones humanas. Pero es preciso subrayar que ambas se encuentran superpuestas e integradas al propio acto figurativo, como señala Ricoeur a partir de Aristóteles: "Es evidente que, como en la tragedia, las tramas deben estructurarse de manera dramática" (Aristóteles, citado en Ricoeur, 2004, p. 89).

Pero Ricoeur —y aquí viene el giro— apuntará que dicha estructura dramática se encuentra en toda expresión de lo narrativo. "Así, en el binomio drama-narración, el primero califica lateralmente a la segunda hasta el punto de servirle de modelo" (Ricoeur, 2004, p. 89). Para este autor, el relato no puede pensarse sin la estructura dramática.

Algo similar sucede con la estructura trágica, pues Ricoeur readapta la definición aristotélica (que entiende la tragedia como una expresión artística históricamente vinculada solo a la Grecia antigua), argumentando que los efectos y configuraciones trágicas (como la concordancia discordante, un concepto ricoeuriano clave que revisaremos a continuación) pueden encontrarse, al igual que el drama, en toda expresión narrativa, como lo encontré en este artículo sobre la relación entre tragedia y narración en Paul Ricoeur:

> No plano puramente formal, Ricoeur definiu a composição da intriga como um dinamismo integrador que transforma um diverso de incidentes em uma história uma e completa (TR2, p. 18). Toda a questão consiste, então, em saber se o paradigma que caracteriza a tragédia (a tragédia é para Aristóteles uma imitação das ações humanas, mas essa imitação, explicitava Ricoeur, passa pela criação de uma intriga que possui os traços de composição e de ordem que faltam aos dramas da vida cotidiana) *pode ser aplicado ao conjunto do campo narrativo*. (Calvet, 1999, p. 63, mi énfasis).

Así, podemos afirmar que Ricoeur detecta la presencia de la estructura trágica en toda narración, ya que los principios de composición de la tragedia que ya hemos revisado (unidad, necesidad) no son meros principios "estéticos" opcionales; son premisas del sentido, condiciones para volver inteligible algo inicialmente amorfo. La unidad y necesidad, entonces, no son patrimonio exclusivo de la composición narrativa en la Atenas del siglo IV a. C.

Entonces, una vez que hemos dejado en claro la presencia del modelo trágico en toda narración, pasemos a estudiar un rasgo fundamental de la tragedia que, subsecuentemente, detectaremos en todas las narraciones infantiles de esta etnografía: la concordancia discordante: "El modelo trágico no es simplemente un modelo de concordancia, sino de concordancia discordante" (Ricoeur, 2004, p. 97). En toda tragedia (y, subsecuentemente, en toda narración) hay una tensión entre dos fuerzas básicas: el caos y el orden. En toda historia dichas potencias ejecutarán una complicada danza que terminará por integrar lo discordante en lo concordante. Lo discordante, lo ininteligible, se narrará bajo principios de inteligibilidad para asimilarse. "El análisis aristotélico […] establece la superioridad de la concordancia sobre la discordancia en la configuración de la trama" (Ricoeur, 2004, p. 40). Esto permite afirmar que, en toda narración habrá una primacía de la concordancia sobre la discordancia. La trama ya es, por sí misma, un signo de concordancia (de lenguaje estructurado) que resiste y aprisiona lo discordante, sometiéndolo a la forma.

Ahora que ya hemos revisado la filosofía de Ricoeur, volvamos al estructuralismo con Roland Barthes para terminar de definir otro principio formal de la narrativa: su lógica interna. A continuación, presento dos subapartados en donde se discute la noción de relato y su lógica interna. Posteriormente, definiré el vínculo entre relato y narración.

En *Análisis estructural del relato (1970)*, Roland Barthes argumenta que contar historias es un rasgo enraizado a nuestra existencia, sin importar la cultura o el tiempo histórico en que se haga:

> en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades: el relato comienza con la historia misma de la humanidad: no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos: todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura: internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí, como la vida (Barthes, 1970, p. 9).

El relato no es producto de la literatura, ni del libro-objeto, ni del lenguaje escrito; es más grande que todas ellas. Si bien su contenido y forma varían de cultura en cultura, de época en época, considero que sus procedimientos más depurados y simples manan desde los albores de lo humano.

Una vez definido el relato, es momento de indagar en su lógica interna. Debemos entender al relato como representación, y no imitación en el sentido de *calcar*. Como vimos anteriormente, el germen de esta idea se encuentra ya en la mímesis aristotélica. En palabras de Roland Barthes:

> en todo relato, la imitación es contingente; la función del relato no es la de «representar», sino el montar un espectáculo que nos sea aún muy enigmático, pero que no podría ser de orden mimético; la «realidad» de una secuencia no está en la sucesión «natural» de las acciones que la componen, sino en la lógica que en ellas se expone (Barthes, 1970, p. 43).

El relato, entonces, no «transcribe» inocentemente la realidad en el lenguaje. Lo que ocurre es una reestructura de los eventos en su estado prefigurado o *presemantizado*, figurándolos ahora bajo una serie de relaciones causales a partir de un centro.

En esto hay un punto de contacto significativo entre relato y trama. Ambos términos reconocen que la historia configura (y no simplemente *reproduce*) los hechos bajo los principios aristotélicos de orden narrativo que ya hemos revisado. Como diría Ricoeur: "si seguimos traduciendo mímesis [de *La Poética* de Aristóteles] por imitación es necesario entender todo lo contrario del calco de una realidad preexistente y hablar de imitación creadora. Y si la traducimos por representación, no se debe entender por esta palabra un redoblamiento presencial" (Ricoeur, 2004, p. 103).

Hasta ahora, hemos visto que Ricoeur retoma la terminología aristotélica para ampliar su alcance y agrupar en ella expresiones artísticas que Aristóteles había originalmente separado. La terminología estructuralista, a primera vista, parecería desligada de la aristotélica o la ricoeuriana, pues esta corriente habla de «relatos» y no de narraciones ni de tramas. Pero, aunque varíen los términos en la superficie, el relato tal como lo piensan los estructuralistas comparte una serie de propiedades básicas con las que igualmente se ha definido la trama y, por ende, la narración. Aristóteles, por un lado, hablaba de inicio, desarrollo y final en toda tragedia (Aristóteles, 1450b) –y, gracias a la maniobra interpretativa de Ricoeur, en toda narración. Bremond, en su capítulo de *Análisis estructural del relato*, habla de funciones que abren, realizan y cierran la acción contada (Bremond, 1970, p. 87). La similitud estructural es clara. Además, hay otras semejanzas que ya hemos señalado: la mímesis como reestructura y no simple copia; la existencia de una lógica independiente al mundo que articula los eventos narrados (principio de necesidad) bajo una estructura coherente y autónoma (principio de unidad). De ahora en adelante, tomaré estas distintas

definiciones (trama, narración, relato) como sinónimos, pues guardan estrechas similitudes estructurales.

## 2.3 Los peligros del análisis estructural

Ahora bien, pasemos al último autor clave de mi investigación: Jacques Derrida. El posestructuralismo llega a mi trabajo como una especie de contrapeso, pues Derrida ofrece una contralectura al acto literario que resulta imprescindible en el estudio de narrativas infantiles.

Derrida les recuerda a Aristóteles, Ricoeur y Barthes que sus herramientas son válidas en tanto respeten esa necesidad infantil de contar, de darle significado a la vida. La trama y la lógica interna de un relato son, sin duda alguna, conceptos pertinentes. Pero pueden pasar por alto algo crucial: desde siempre, se narra para sobrevivir. La forma cumple aquí su función, claro, pero no es un fin analítico en sí mismo.

Esto lo remarco ya que hay ciertas implicaciones que se desprenden del análisis formal de los relatos con las que no coincido, y menos en un contexto de narrativa infantil. Primero, la idea de que la narrativa es, antes que nada, técnica, oficio. El propio Todorov lo atestigua al afirmar que "Cada elemento de la obra tiene uno o varios sentidos (*salvo que ella sea deficiente*) de número limitado y que es posible establecer de una vez para siempre." (Todorov, 1970, p. 155-156, mi énfasis) Entonces, Todorov suelta una afirmación problemática: obras deficientes —y, por consiguiente, obras óptimas— en la literatura. Relatos completos e inferiores. No es que niegue que existan. Este juicio podría ser adecuado si analizáramos una novela de un escritor con décadas de trayectoria en su oficio que compite, digamos, para algún premio internacional de importancia. Pero, ¿cuáles son las implicaciones al trasladar este modelo de análisis a la escritura con infancias indígenas? ¿Podríamos hablar, entonces, de obras «óptimas» y «deficientes» en la escritura infantil, cuando el titubeo en la forma es inevitable?

Gérard Genette incluso va más allá de Todorov al atacar la supuesta fluidez y espontaneidad con la que se narra, argumentando que la escritura es esencialmente un oficio sobre la forma que ha de ser perfeccionado: "Definir positivamente el relato es acreditar, quizá peligrosamente, la idea o la sensación de que el relato fluye espontáneamente, que nada hay más natural que contar una historia" (Genette, 1970, p. 193). Para este autor, contar una historia es una habilidad

esencialmente técnica. Y esto puede ser cierto si quisiéramos analizar el estilo de los grandes escritores de nuestro tiempo o si fuéramos los jueces de algún certamen literario, pero considero que dicha afirmación se desbarata al llevarla al terreno de la escritura infantil. Insisto, ¿qué proeza estilística en la forma puede haber en alguien que apenas aprende a escribir y que, además, el español pudo no haber sido su primera lengua?

Aquí, Derrida cobra suma importancia. Para este filósofo, todo análisis literario se inclina naturalmente hacia lo estructural: la narrativa se fija, se investiga. Se estudia el texto como el forense estudia al cadáver: "la crítica literaria es estructuralista en toda época, por esencia y destino." (Derrida, 1989, p. 11). Desde Aristóteles hasta Barthes, la forma se diseca para observarla una vez que ha dejado de moverse. Bajo esta línea, Derrida nos advierte que la crítica literaria meramente estructuralista es una:

> Reflexión de lo realizado, de lo constituido, de lo construido. […] Así, el relieve y el dibujo de las estructuras aparecen mejor cuando se neutraliza el contenido, que es la energía viviente del sentido. Un poco como la arquitectura de una ciudad deshabitada o apagada, reducida a su esqueleto por alguna catástrofe de la naturaleza o del arte. (Derrida, 1989, pp. 12-13).

Así, Derrida formula una advertencia: el estudio de la estructura puede impedir que concibamos al lenguaje literario como un fenómeno vivo. Y aquí viene la clave, la idea y terminología que recorrerá todo el trabajo: "La *forma* fascina cuando no se tiene ya la fuerza de comprender la fuerza en su interior. Es decir, crear. […] Se explica así esa nota profunda, ese pathos melancólico que se deja percibir a través de los gritos de triunfo de la ingeniosidad técnica o de la sutileza matemática que acompañan a veces a ciertos análisis llamados «estructurales»" (Derrida, 1989, pp. 12-13). Esta distinción analítica es fundamental a mis propósitos, ya que la vanidad técnica o las rebuscadas metáforas que los niños puedan o no alcanzar en sus textos me importa poco; este será un estudio sobre la fuerza en sus relatos, un análisis sobre las causas de la escritura infantil, sobre la narración como una necesidad de articular el mundo, de transitar del Caos al Kósmos. Sobre eso que empuja la mano que escribe, la mente que imagina, la conciencia infantil que sueña. El subsecuente análisis de la forma aislada de la fuerza, la gramática en su escritura, el tipo de narrador que usan o la categorización de sus relatos en tal o cual género literario, me importa poco. En mi investigación, la forma siempre se estudiará en relación con la fuerza, es decir, orientada a

una pregunta más importante: ¿por qué la infancia narra? Y sí: ¿qué puede ofrecerles la forma a las infancias más allá de metáforas rebuscadas e historias con múltiples conflictos simultáneos?

En los relatos a analizar, nunca juzgaré la forma en términos de proeza o carencia. Las omisiones en verbos, la falta de continuidad entre acciones, la incompletud de la trama son huellas de un pequeño hablante y su lucha con el lenguaje en un magistral tartamudeo; una zozobra que es la de todos.

# III. La forma. Casos de Luz, Rosa y Óscar. La infancia resiste narrando

*Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje*

*Alejandra Pizarnik*

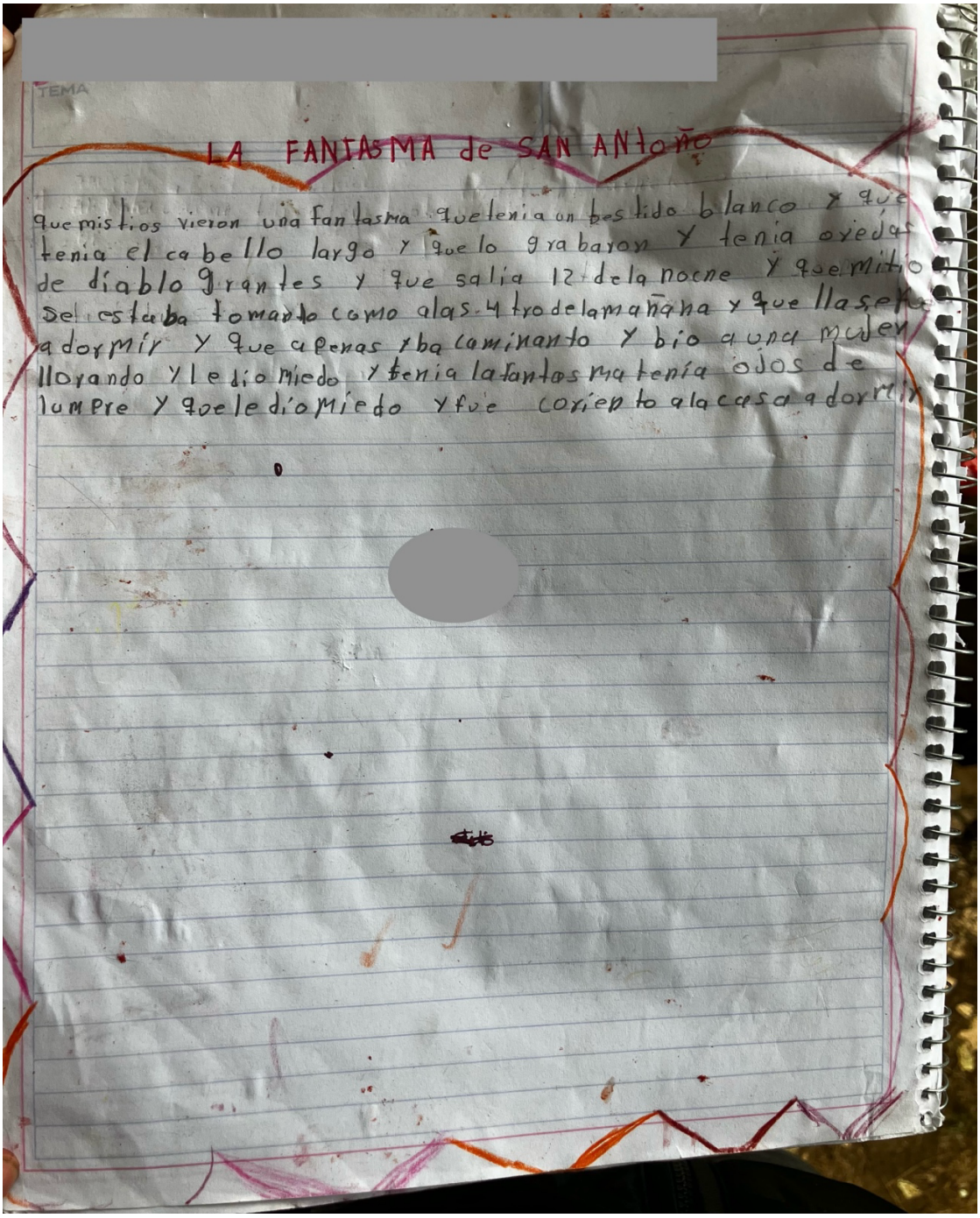
En este capítulo defiendo que narrar ordena la experiencia infantil de la violencia y el dolor. La forma hospeda la fuerza, devolviéndole agencia a los niños cuando ellos describen su mundo en palabras propias. Los niños no cuentan historias simplemente "por capricho" o "para entretenerse". A fin de demostrarlo, exploraremos aquí una serie de relatos contados por tres niños, argumentando que la operación narrativa (en el sentido ricoeuriano) reconfigura la experiencia infantil. La infancia resiste narrando; lo anterior condensa la apuesta del capítulo.

## 3.1 Caso de Luz: la ficción de terror y el terror de la realidad

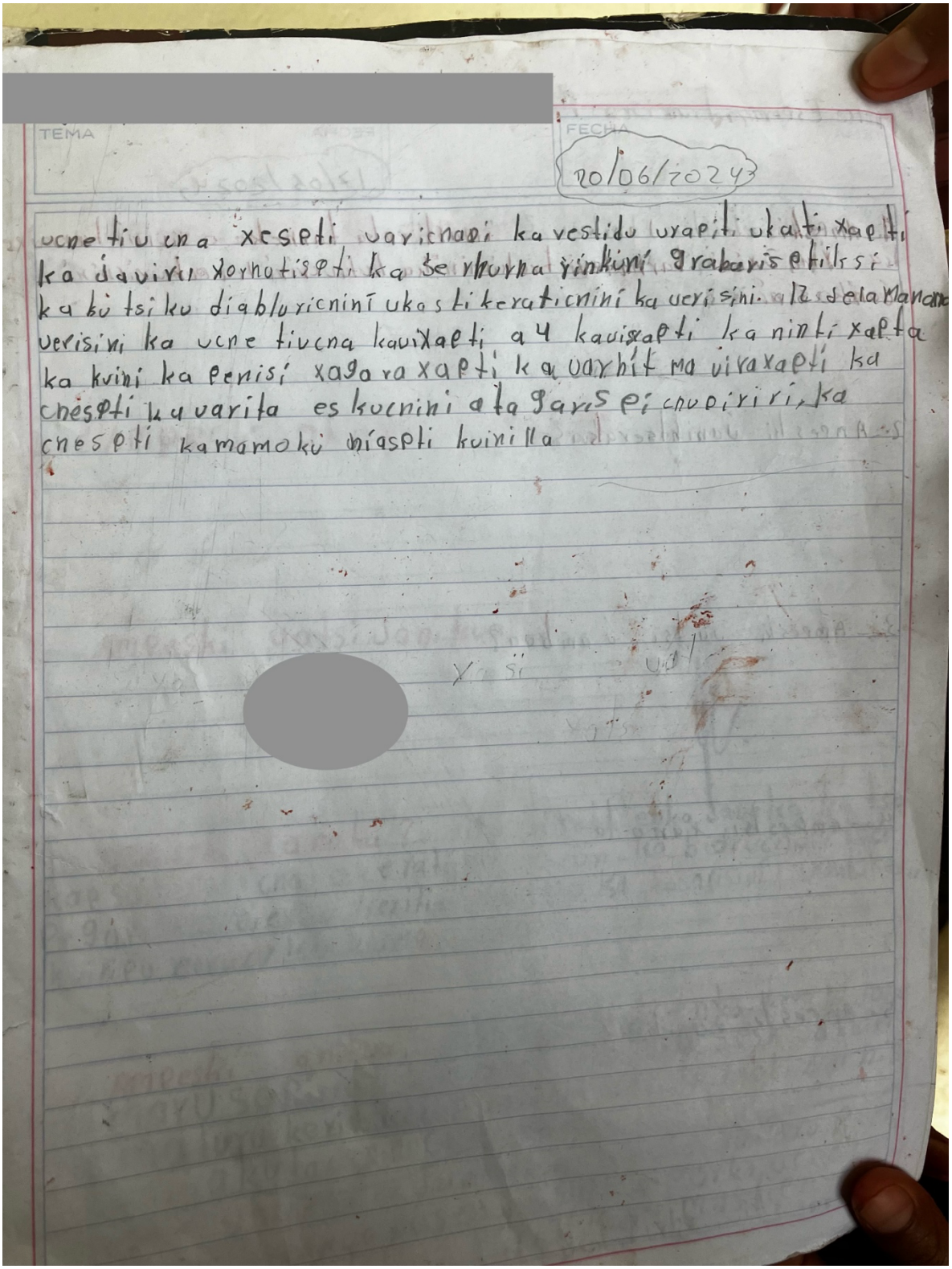
En este primer apartado analizaremos el testimonio de una niña de cuarto grado de primaria llamada Luz, quien reelabora su miedo hacia el robo de niños en comunidades vecinas bajo la unidad y la causalidad de la trama. Al narrar la violencia, la ordena.

Al comienzo, presento una imagen del cuento escrito por Luz como parte de un ejercicio narrativo que implementé en el salón de cuarto de primaria cuando fui a San Isidro en agosto de 2024, en donde les pedí a los niños que contaran una historia de terror que conocieran o que hubieran escuchado de algún lugar: familiares, amigos de la escuela, gente cercana. Luz escribió su historia en español y, más tarde, la tradujo a p'urhepecha en una segunda fase de la dinámica. Posteriormente, adjunto un fragmento de mi entrevista con Luz, que comienza con la lectura de su relato de terror. Más adelante, cuenta otra nueva historia de terror en la entrevista (esta vez oral, espontánea) y, consecutivamente, llega al tema de la violencia en las comunidades vecinas, transitando del terror de ficción hacia el terror de la realidad.

*i. Cuento de Luz en español*




*Fuente: Fotografía del autor*




*Fuente: Fotografía del autor*

I: A ver, órale, ¿crees que puedas leerla en español? [la historia que había escrito para el ejercicio en clase.]

L: Sí. Que mis tíos vieron una fantasma que tenía un vestido blanco y que tenía el cabello largo y que lo grabaron y que tenía orejas de diablo y que salía a las 12 de la noche y que mi tío estaba tomando como a las 4 de la mañana y que ya era hora para dormir, todavía se estaba emborrachando y ya se fue a dormir y que apenas iba caminando y vio a una señora, a una mujer llorando, y que era una fantasma más que tenía ojos de lumbre, y que me dio miedo y fue a acostarse, fue a la casa a dormir, porque, como ya se estaba emborrachando y porque estaban hablando que estaban emborrachándose y que estaban hablando de una fantasma que decían "no existe, no existe", pero después mi tío me contó eso, pero sí es cierto porque lo grabaron y me lo enseñaron. Cuando ya se estaba emborrachando, estaban hablando de una fantasma que decían, "no existe, no existe", pero después mi tío me contó eso, pero sí es cierto porque lo grabaron.

I: ¿Lo grabaron?

L: Y me lo enseñaron.

I: ¿A la fantasma con orejas de diablo?

L: Y mi tía cuando nosotros, creo que era domingo o no sé, que... ¿cómo se llama? Cuando nosotros fuimos a una casa abandonada y ahí andábamos cortando ciruela, era la casa de mi tía, pero creo que ellos viven allá y era la casa abandonada y que fuimos escuchamos un ruido muy feo.

I: ¿Un ruido muy feo?

L: Y pues que tenía una casa bien bonita pero ahí era un de… ¿cómo se llaman? Como de esos.

I: Ah, una troje.

L: Sí, una troje y que ahí tenía candado y nosotros fuimos a verlo, no estaba nadie y después pensamos que eran mis tíos.

I: ¿Pero no estaban en casa?

L: No estaban en casa, ellos viven en Guadalajara y…

I: ¿Quién era?

L: No sé, pero, es que cuando escuchábamos un ruido nos fuimos corriendo pero cuando ya llegamos yo tenía mucho miedo.

I: Sí, pues sí, entonces yo creo que era el fantasma más bien, órale.

L: Porque, es que mis tíos que sí vieron una fantasma porque pues que decían "ay, no existe, no existe", y después pues mi tía le dijo, "por eso no hables así", y que ahora ya no se sale…

I: ¿Ya no sale de la casa de noche?

L: Sí.

I: Sí pues es que sí le dio miedo a todos, ¿no?

L: Y que... ¿te cuento?, ¿te cuento algo?

I: Sí, dime.

L: Que andan de robateros.

I: ¿Es en serio?

L: Sí, porque en Charapan robaron una niña y un niño y que los padres fueron a buscarlos porque andaban jugando, pues ahí sí salen los videos en el face, en el tiktok, en el google y youtube y ahí salen todos, que robaron, sus mamás los encontraron a sus hijas pero los… ¿Cómo se llaman?... los malos que los abandonaron y que se dieron balaceras. Y que se…

I: A ver, entonces me contabas que a una niña en Charapan la robaron, ¿verdad?

L: Y un niño.

I: ¿Y un niño?

L: Que están robando los niños de a 5 hasta 20, están robando hasta ahí… pero es que les están sacando los pulmones (Fragmento de entrevista con Luz, 20 de junio de 2024).

En este fragmento de entrevista, Luz narra dos historias de terror: la primera, sobre un fantasma que le apareció a su tío en la madrugada mientras estaba tomando (que corresponde a las imágenes 1 y 2). La segunda historia fue sobre ruidos extraños en la casa de familiares suyos y su miedo a salir de noche. Después, la violencia en las comunidades vecinas irrumpió de súbito en la conversación.

Centraré el análisis en esa transición repentina entre la ficción de terror y el terror de la realidad. Lo primero que se puede observar es que esa transición es imprevista, al grado de que parece no existir una separación clara entre un mundo y el otro. Aquí, Derrida se vuelve útil, ya que la fuerza que empuja ambas partes de la entrevista es la misma: el miedo. Pero, en la descripción del terror testimonial, prefigurado, no hay el mismo grado de estructura que en las figuraciones narrativas elaboradas posteriormente, como lo atestigua en el siguiente fragmento de entrevista:

> L: Y cuando aquí estaban los policías cuando nos estábamos saliendo [de la escuela].
>
> I: Como para cuidarlos, ¿no?
>
> L: Porque están robando hasta allá, y fuimos a cortar cerezas [...] cuando estábamos cortando y los profesores estaban subiendo ahí en el árbol y todos los niños que iban a cortar cerezas y que un cuatromoto pasa por ahí y me asusté mucho (Fragmento de entrevista con Luz, 20 de junio de 2024).

En el ámbito de lo prefigurado, las fronteras simbólicas (y materiales) del miedo obedecen un trazo muy tenue. El peligro no es completamente legible. Bien podrían secuestrarnos a mediodía, por la tarde o la noche, en el bosque o en nuestra casa.

La violencia figurada, en cambio, se articula bajo principios de orden que toda estructura narrativa, en mayor o menor medida, impone a los hechos que cuenta. El paso de lo prefigurado a lo figurado es el cruce de una fuerza presemantizada (por la cultura, por esas narrativas anónimas y abstractas que Luz escucha a lo lejos) a una fuerza *narrada por ella misma*, es decir, con mayor legibilidad, coherencia y estructura, adecuándose mejor a su experiencia.

Aunque su relato no logre un alto grado de proeza narrativa-matemática según el ideal estructuralista, aunque existan huecos en la trama y nula ambientación, Luz logra algo más importante: encausar dicha fuerza en una frágil forma que la sostenga, que permita decirla; una

forma tosca o inconclusa, sí, pero más humana por ello. “Toda clasificación es superior al caos” (Lévi-Strauss, 1964, p. 33). Y aquí yo añadiría: toda clasificación *singular* es superior a la general. Luz ha ordenado, en términos propios, la violencia. Eso es lo importante.

Ahora, quisiera reflexionar un poco sobre la composición formal de los relatos de Luz. Esto nos ayudará a contestar la siguiente pregunta, formulada en términos derridianos: ¿de qué manera la forma atraviesa y recompone la fuerza? ¿Qué fenómenos impone la trama sobre el miedo y la violencia para reconfigurarlos en una estructura concordante al narrarse?

Hemos dejado en claro que la trama reorganiza (y no simplemente duplica o *transcribe*) los hechos bajo los principios de necesidad y unidad, de los cuales emana esa sensación de orden o *concordancia* sobre lo narrado. Así, la trama permite que la violencia adquiera una lógica. Los fantasmas y los ruidos tenebrosos ocurren durante la noche, y siempre en espacios peligrosos, limítrofes. Su tío tomaba a las 12 de la noche y ella misma llegaba a una casa abandonada. Entonces, ahí, emerge *lógicamente* el peligro: el fantasma, los ruidos. La secuencia causal en la trama instaura, asimismo, una secuencia simbólica entre los hechos.

De igual manera, ambas historias gravitan alrededor de un mismo evento: la irrupción de lo sobrenatural. Observamos entonces los principios de causalidad y necesidad, elementos que, lejos de ordenar solamente la trama, refiguran la experiencia de Luz. Le dan una respuesta a la pregunta que ella plantea en sus historias: ¿qué es la violencia?, ¿qué es el miedo?

Su relato carece de una estructura rigurosa, es cierto. Pero ya existe la posibilidad de sentir un mundo *causalmente unificado*: “la construcción de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión la configuración” (Ricoeur, 2004, p. 132); es decir, la trama convierte el azar de la violencia en sentido. El hecho mismo de narrar, de articular hechos causalmente relacionados en un espacio simbólico delimitado, permite sentir un mundo con mayor estructura a partir de esa experiencia apenas prefigurada con trazos elementales.

La triple mímesis de Ricoeur resultará clave para iluminar las distintas fases de esta elaboración simbólica. Para Ricoeur, como hemos visto, todo relato viene a un mundo ya atravesado en símbolos. Las narraciones de Luz, en ese sentido, no brotan simplemente de la nada, pues ya existe información y noticias sobre la violencia, como ella misma atestigua con las redes sociales. Incluso existen comentarios e historias de sus amigos, profesores, papás, o, como se atestigua en el

siguiente fragmento, rumores, intentos de comprensión y advertencia: “Porque anda un carro negro para robar niños y para meterlos ahí y que un carro blanco le sigue para cuidarlos”. (Fragmento de entrevista con Luz, 18 de junio de 2024).

Pero dicha red de intuiciones, rumores y prefiguraciones resulta insuficiente para domesticar el miedo, la experiencia subjetiva que Luz tiene de él. Cuando ella figura la trama, está realmente organizando esos bancos de símbolos en reserva que ofrece la cultura. Y aquí aparece una indiscutible agencia infantil, pues Luz intuye y navega en estas narrativas preestructuradas alrededor suyo, seleccionando lo que mejor le parezca para elaborar su historia y compartirla mediante dichos códigos simbólicos. Este es otro rasgo de narrar. Paradójicamente, cuando Luz *singulariza* esa estructura cultural, logra colectivizar su miedo, volverlo una experiencia compartida:

> Así como existe, en el interior del relato, una gran función de intercambio (repartida entre un dador y un beneficiario), también, homológicamente, el relato como objeto es lo que se juega en una comunicación: hay un dador del relato y hay un destinatario del relato. Como sabemos, en la comunicación lingüística, yo y tú se presuponen absolutamente uno al otro; del mismo modo, no puede haber relato sin narrador y sin oyente (o lector) (Barthes, 1970, p. 32).

Luz no solo busca narrar sus miedos: espera que aquel que los escuche se reconozca en ellos. Así, su temor ya no se combate en soledad.

## 3.2 Casos de Rosa y Óscar: el relato y el duelo infantil

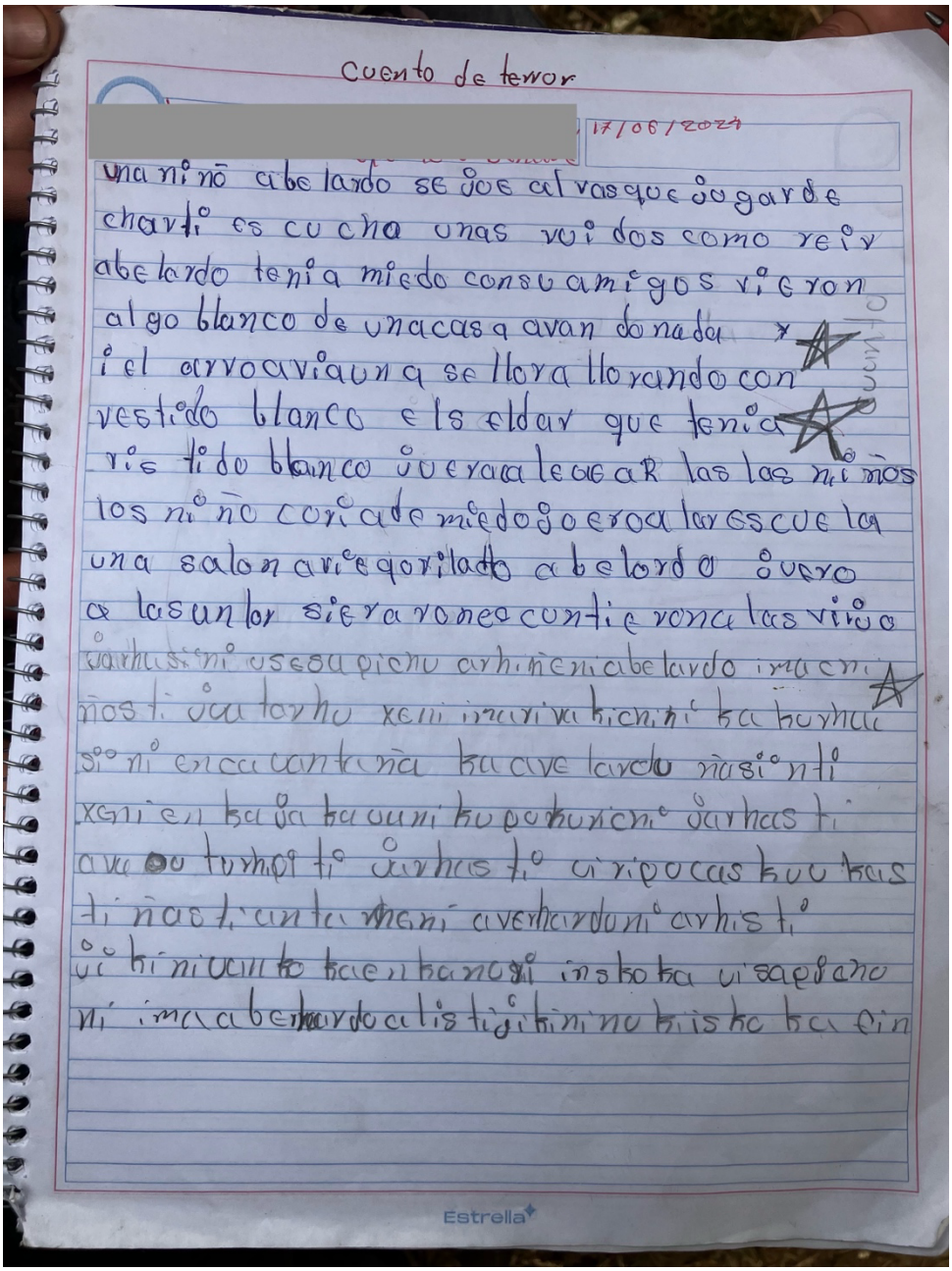
Estudiemos otros dos casos etnográficos de dos niños distintos: Rosa y Óscar. En este segundo apartado, veremos el potencial narrativo para organizar no solo la violencia, sino también el dolor infantil ante la muerte de un ser querido.

Rosa, una niña de cuarto grado, compañera de Luz, contó un relato oral a mitad de la entrevista en donde se reencuentra con su abuela, que falleció recientemente. Por su parte, Óscar, de sexto grado, contó una historia temáticamente similar a la de Rosa, en donde un niño llamado Juan logra reencontrarse con su abuela recientemente fallecida. En ambas narraciones, los protagonistas

intercambian sus últimas palabras con ella. Expondré, primero, los relatos y entrevistas de Rosa y Óscar para luego elaborar sobre ellos.

La entrevista de Rosa comienza, como todas, con la lectura en voz alta en español y en p'urhe del cuento de terror escrito en clase como parte de los ejercicios de escritura en su salón.

*iii. Cuento de Rosa en español y p'urhepecha*




*Fuente: Fotografía del autor*

Tras preguntarle sobre si sus abuelos hablaban p'urhe o español, ella me comentó que p'urhe, pero que sus abuelos ya habían muerto. Rosa me preguntó si yo aún seguía teniendo abuelos, y le contesté que no. "*¿No los extrañas?*", me preguntó. "*Claro que sí*", le dije. Después, Rosa comienza a platicarme sobre su abuela:

> R: Cuando era día de las madres, yo lloraba extrañando a mi abuelita, en el panteón, pues. Y llevé flores.
>
> I: Yo con mi abuelita le leía historias, también. Le gustaba escuchar mis historias.
>
> R: Ella también, mi abuelita me contaba las historias. Pero en p'urhepecha (Fragmento de entrevista con Rosa, 20 de junio de 2024).

Después, Rosa mencionó las historias que su abuela le contaba cuando ella comenzaba la primaria, historias de animales y tiempos lejanos en donde no se salía a la calle ni al bosque de noche a causa de una mujer que bebía la sangre de los hombres "*como un zombi*".

"*¿Tú crees en los fantasmas?*", me preguntó después. "*¿Y en México no hay fantasmas? Porque nosotros en internet vimos que en México sí hay fantasmas, que sí hay. ¿Y no los escuchas cuando vas cuando a la una de la mañana al baño, no escuchas ruidos o algo así?*" (Fragmento de entrevista con Rosa, 20 de junio de 2024). Le confesé que sí había escuchado fantasmas de madrugada, pero fue hace tiempo, cuando aún era niño. La conversación fluyó hacia las historias que a Rosa le gusta escuchar y que, principalmente, tratan sobre monstruos y leyendas. A partir de aquí, transcribiré el fragmento de nuestra plática sin intervenciones, ya que Rosa, en este punto de la entrevista, me contó esta historia oral espontánea sobre un reencuentro con su abuela:

> I: Y a ti, ¿qué es lo que más te asusta en una historia de terror, Rosa?
>
> R: La llorona.
>
> I: ¿Que haya monstruos?
>
> R: Sí, porque yo estaba dormida en mi casa, y nadie había, mis papás fueron a comprarme tacos, y mi hermanito estaba dormido en su cuarto, encerrado en el cuarto, y escuchaba un ruido que estaba diciendo "ay, mis hijos", pero del panteón, y yo estaba llorando casi, porque tenía miedo. Y yo vi a la ventana y había una señora que tenía vestido blanco, y yo

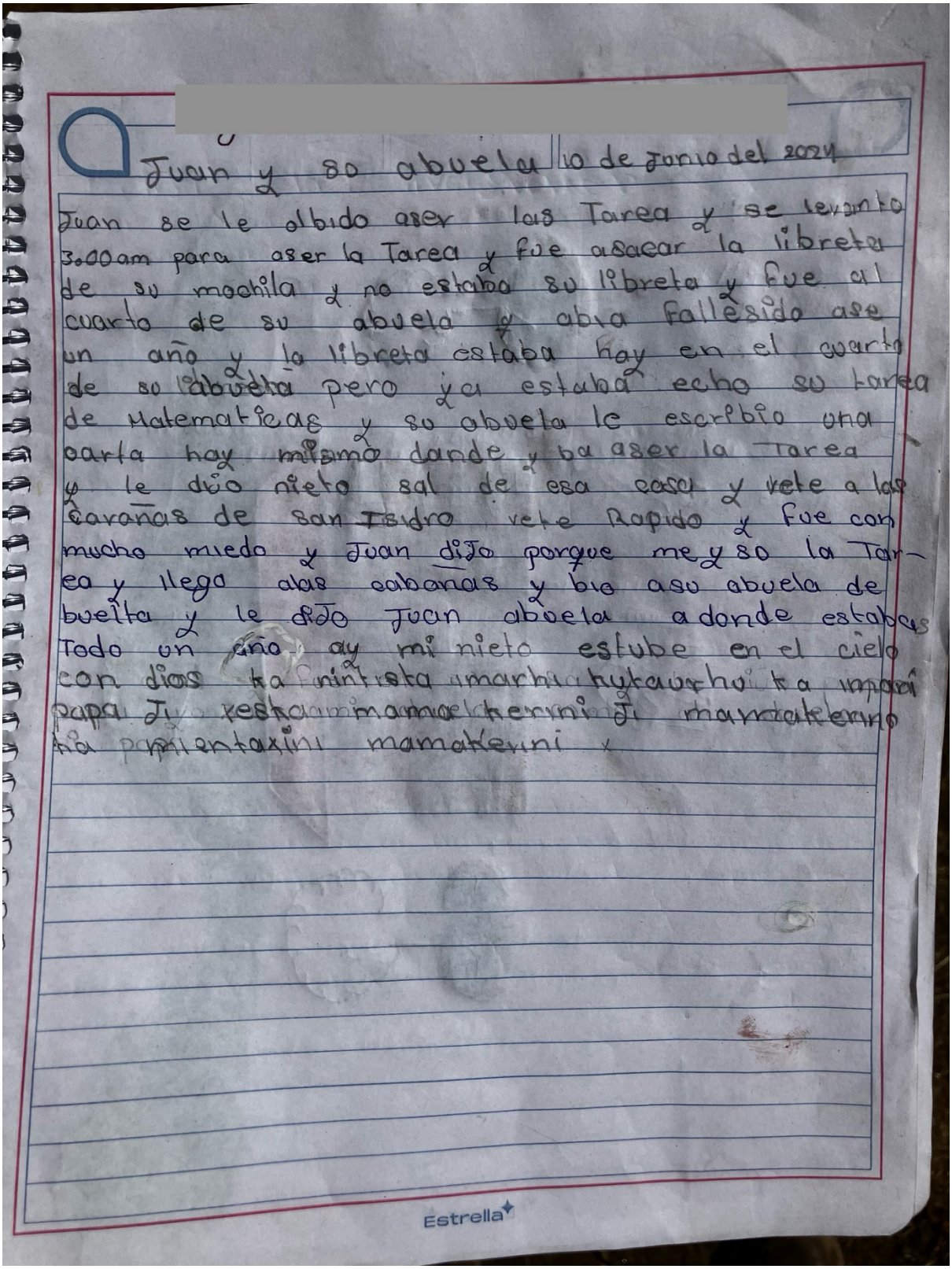
me escondí debajo de la cama, y mi puerta, como alguien estaba abriendo, pero tenía seguro, o me hubiera comido.

I: ¿Y qué más pasó después?

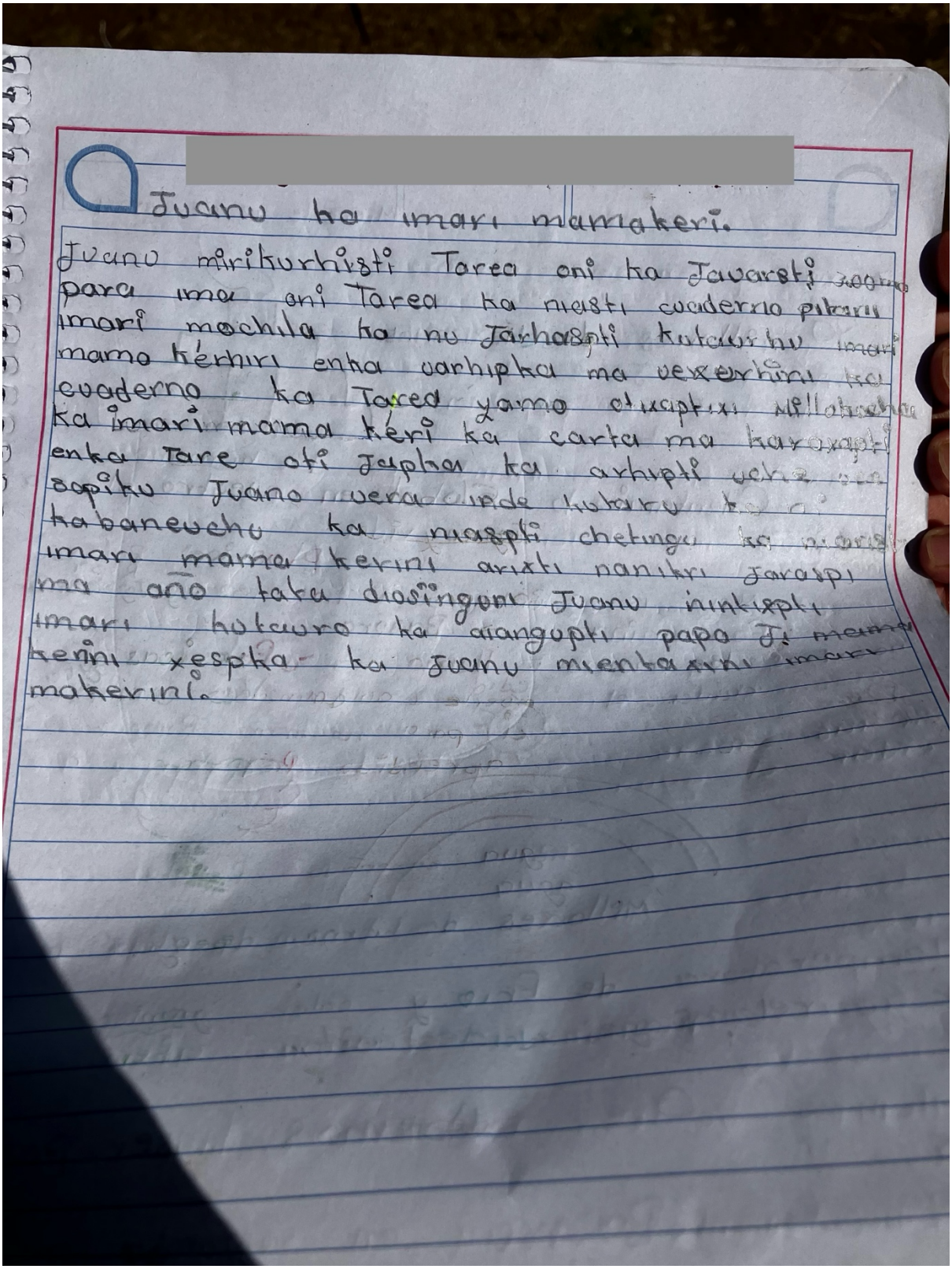
R: Ah, y yo tenía miedo, casi lloraba, pero no lloré, me aguanté, y después la puerta ya no tocaba, y yo lo abrí, y nadie estaba, nadie estaba, yo me bajé cuando estaba mi hermano, ya me bajé, mi hermanito me estaba diciendo, "hermanita, yo también vio un día algo blanco", estaba llorando cuando bajé, y le dije "ven aquí, vamos a estar arriba, para ver qué va a pasar", yo tenía una almohada, y como esta, de este color, y yo la metí debajo de la cama, y otra almohada para poner a mi hermanito, y se durmió y yo estaba despertada, hasta la una de la mañana, mis papás también ya se durmieron, comimos, y se durmieron, pues. Y después de allí fui al panteón, y yo dije a mi abuelita, "abuelita, me proteges, porque yo todavía tengo por adelante, para tener hijos, una familia bien bonita". Era noche, y soñé. Ella me dijo, me abrazó, y me dijo, "claro que te voy a ayudar". (Fragmento de entrevista con Rosa, 20 de junio de 2024).

Ahora, discutiremos otra entrevista, esta vez a un niño de sexto año llamado Óscar, quien escribió un cuento como parte de otra serie de ejercicios narrativos en su grupo en mi primer trabajo de campo durante agosto de 2024. La indicación, ligeramente distinta que con los niños de cuarto grado, fue que escribieran una historia de terror de tema libre. No tenía que ser necesariamente una historia que hubieran escuchado antes. La historia de Óscar versaba, como ya he dicho, sobre el reencuentro de un niño con su abuela fallecida, un tema que noté con recurrencia en la imaginación infantil. A continuación, presento las imágenes y la transcripción textual de la historia:

*iv. Cuento de Óscar en español con fragmento final en p'urhepecha*




*Fuente: Fotografía del autor*



Juanu ka imari mamakeri.

Juanu miritxurhixsti Tarea ani ka Javarsti para ima ani Tarea ka niasti cuaderno pikuri imari mochila ka nu Jarhaspti kutsuru imari mamo kérhiri enka varhipka ma uexexhini ka cuaderno ka Tared yamo etsaptsi [illegible] ka imari mama kéri ka carta ma karaxapti enka Tare oti Jasphas ka arhipti [illegible] sapiku Juano vera inde kutsuru ka habaneuehu ka niaspti chetungu ka imari mama kerini aristi nanikri Jarasps ma año taku diosingoni Juanu inintspti imari kutsuro ka arangupti papa J. mama kerini xespka ka Juanu mientaxini imari makerini.

*Fuente: Fotografía del autor*

Ahora, transcribiré la lectura oral de Óscar sobre su relato, puesto que en la imagen puede no ser del todo legible. Además, hay otra razón más importante. A lo largo de las entrevistas a los niños noté que, debido a que aún se encuentran en proceso de adquirir la escritura, la oralidad permite suturar lo escrito y así contarlo con mayor sentido:

> O: El título era Juan y su abuela. Juan se le olvidó hacer las tareas y se levantó a las 3 a.m. para hacer las tareas y fue a sacar la libreta de su mochila y no estaba su libreta y fue al cuarto de su abuela que había fallecido hace un año y la libreta estaba allí en el cuarto de su abuela pero ya estaba hecho su tarea de matemáticas y su abuela le escribió una carta a él mismo donde iba a hacer la tarea y le dijo "nieto, sal de esa casa ven, sal de esa casa y vente a las cabañas de San Isidro y vente rápido", y fue con mucho miedo y Juan dijo "por qué me hizo la tarea" y llegó a las cabañas y vio a su abuela de vuelta y le dijo "Juan", "Abuela, ¿dónde estabas? Todo un año", "Ay nieto estuve en el cielo", se fue a su casa, y que le contó a su papá, que le dijo "yo vi a mi abuela", y le dijo "¿cómo que a tu abuela?", y le dijo, "sí", y ya. (Fragmento de entrevista con Óscar, 18 de junio de 2024).

Ahora, antes de discutir las similitudes de ambos casos, detengámonos un momento para analizar las implicaciones de que el p'urhe y el español coexistan en un mismo espacio narrativo en el relato de Óscar. Esto es solo una hipótesis, pero imagino que el p'urhe pudo haber sido el idioma en que Óscar, como en muchos otros casos, se comunicara con su abuela. Y este cuento, al fin y al cabo, habla de la pérdida de un ser querido, es un cuento sobre el duelo infantil. Narrar en p'urhe sería, entonces, honrar la relación que tuvo con ella, proteger dicha intimidad en la lengua en que dicha intimidad nació. Este relato es una expresión clara de lo que Óscar entiende por una historia, ya que, en otro punto de nuestra conversación, le pregunté qué eran las historias para él, de dónde cree que provengan: "*algunas son antepasados*", me respondió.

Ahora, analizaremos los relatos de Óscar y Rosa en conjunto. Lo primero que quisiera señalar es que Luz narraba a partir del miedo, pero Rosa y Óscar lo hacen desde el dolor, desde esa necesidad de volver a hablar con su abuela. Eso impulsa la forma. Pero, en sus relatos, la muerte ya no es solo ausencia. Es reencuentro, es despedida, es hacer que su abuela siga existiendo de algún modo. La muerte ya se encuentra prefigurada en una serie de rituales y procedimientos culturales, es cierto. Pero ese tejido simbólico abstracto no responde a la medida de su dolor, ni a la relación

única que cada uno tuvo con su abuela. Por eso, es necesario que cuenten sus propias historias, que construyan un recipiente simbólico más cercano a su fuerza.

Ahora, elaboremos un breve análisis formal de sus historias ya que en ambas existe una estructura narrativa mínima. Ambas tramas inician, al igual que en Luz, en una situación limítrofe, asociada culturalmente a lo desconocido: la noche. En la historia de Rosa, ella duerme. Juan, en el cuento de Óscar, se levanta de madrugada para hacer su tarea. Allí, lo sobrenatural irrumpe: Rosa escucha a la llorona y Óscar lee la carta de su abuela. Ambas narraciones terminan en el reencuentro con la abuela muerta.

En el relato de Rosa, la llorona inaugura un miedo que, posteriormente, la abuela y su protección calmarán. En el relato de Óscar se observa un mayor dominio de la estructura narrativa, quizás por ser dos años mayor a Rosa. Allí, la tarea de matemáticas es una excusa verosímil para llegar hacia la nota; y la nota es, a su vez, un objeto que le permite al protagonista reencontrarse con su abuela. Las relaciones causales están mejor trazadas. Pero, en ambas narraciones, la discordancia de la muerte se integra a la concordancia de la vida. La discordancia es la pérdida, la ruptura simbólica que causa la muerte. La concordancia, más allá de su presencia en términos estructurales, se manifiesta en el reencuentro, pues la abuela regresa (de otra forma) al plano de los vivos. “Al incluir lo discordante en lo concordante, la trama incluye lo conmovedor en lo inteligible” (Ricoeur, 2004, p. 101). Así, la trama integra porciones de caos o disonancia a una estructura base de sentido, metabolizándolos. En ambos casos, la muerte dialoga con la vida. La vida y la muerte, entonces, convergen en una misma estructura y también en el personaje de la abuela, quien, aún muerta, sigue protegiendo.

A manera de cierre, podemos decir que los relatos de Rosa y Óscar nos enseñan el potencial de las narrativas para hacer frente a emociones que abarcan desde lo ineludiblemente humano, como el dolor por la muerte, hasta lo extracotidiano, como el miedo a la violencia. Si la violencia y el miedo desbordan a cualquier ser humano, estas representan una amenaza más grande para las infancias. Por eso, es de vital importancia fomentar la imaginación y fabulación en los niños. Es preciso evitar que la pierdan al crecer. Porque narrar es resistir, hacer del mundo un lugar más habitable. Es restituir el sentido que la muerte y la violencia erosionan.

Este capítulo prepara las bases para las siguientes jugadas teóricas, donde indagaré cómo opera la narrativa en otros terrenos: en lo fantástico-maravilloso y en los sueños. Ninguna de las búsquedas posteriores sería plausible sin el argumento de este capítulo: la forma es resistencia; narrar el mundo es, quizás, la única manera de hacerlo posible. O, en la voz de la poeta belga Chantal Maillard: “escribir / para decir el grito / para arrancarlo / para convertirlo / para transformarlo / para desmenuzarlo / para eliminarlo / escribir el dolor / para proyectarlo / para actuar sobre él con la palabra” (2015, p. 62).

# IV. El monstruo. Caso de María. La forma expande sus taxonomías

*El telón de este mundo se abre en dos.*

*Cesa la vieja oposición entre verdad y fábula*

*Octavio Paz*

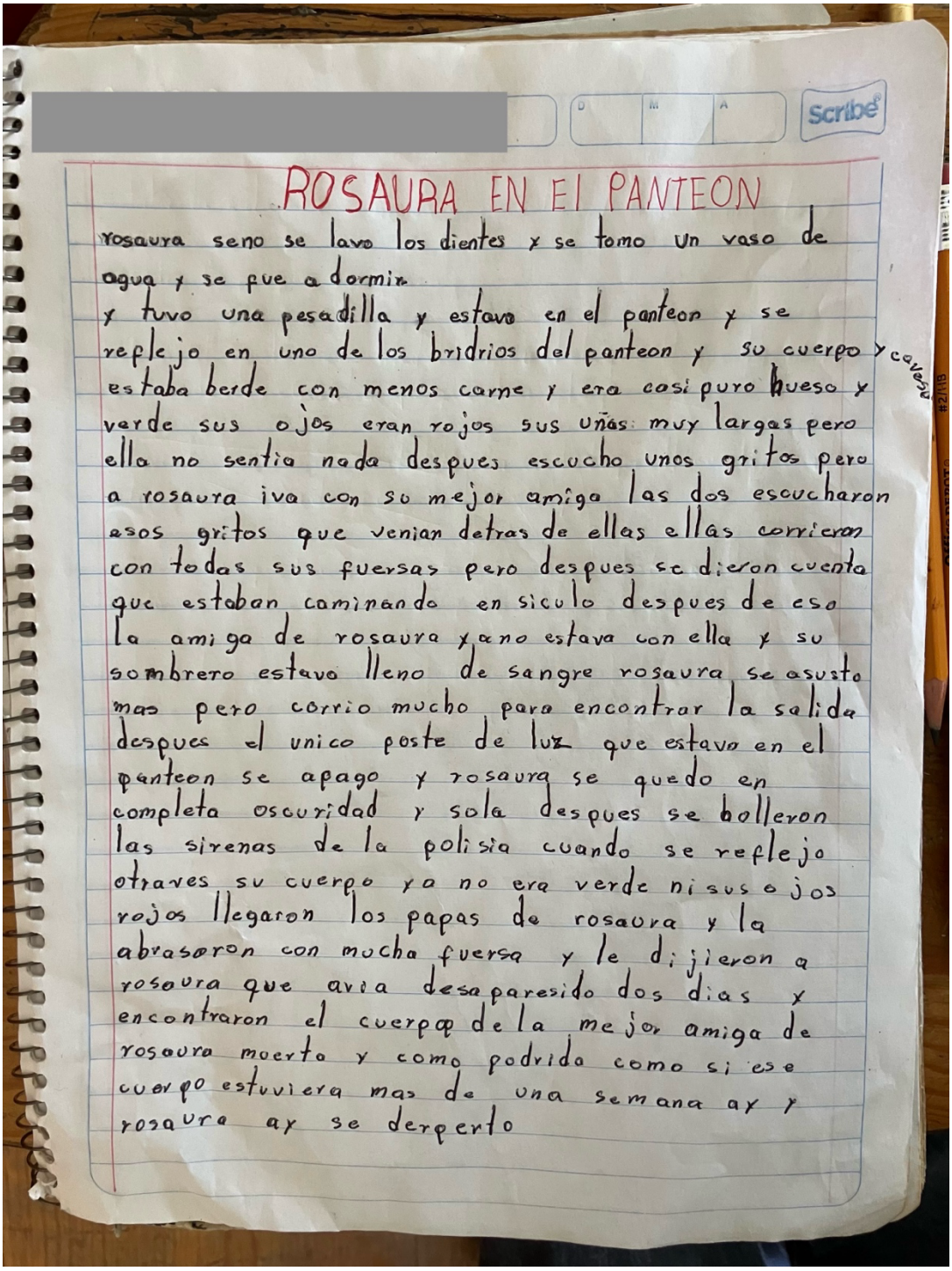
## 4.1 La advertencia en el bosque

Ahora, una vez establecido que la forma es resistencia y que la infancia sobrevive narrando, pasemos al caso de María, compañera de Luz en el grupo de quinto B, salón en donde concentré mi trabajo de campo durante mi segunda visita. Este capítulo hará una disección más fina de la operación narrativa a partir de los hallazgos en el capítulo anterior. Se pretenderá demostrar que la narrativa es capaz de expandir el sistema clasificatorio infantil con tal de que este no colapse frente a la violencia.

La historia de María inicia en su pesadilla, cuando sueña con un monstruo que la persigue y le devora la cabeza a su hermano. El relato continúa en la vigilia, cuando María se levanta para darse cuenta de que han intentado asesinar a su hermano. En este capítulo argumentaré que lo monstruoso puede ser definido como un exceso de sentido que rebasa las taxonomías de la cultura. Pero ese excedente clasificatorio es la materia prima de la narrativa fantástica, que puede definirse como la ambigüedad entre dos sistemas clasificatorios opuestos: el real y el irreal. Aunque veremos que su relato se inclina en un final hacia lo maravilloso que, a diferencia de lo fantástico, implica una expansión de su sistema clasificatorio para encadenar la violencia de la vigilia a la violencia del sueño. De esta forma, María logra darle una lógica fantástica a la violencia contra su hermano.

La entrevista fue relativamente corta. Lo que transcribiré a continuación es la entrevista completa, que comienza con la discusión sobre su cuento. La historia escrita es un antecedente de su relato oral, que será donde concentraré el análisis.

*vi. Cuento de María en español*



ROSAURA EN EL PANTEON

rosaura seno se lavo los dientes x se tomo un vaso de agua x se fue a dormir.
x tuvo una pesadilla x estava en el panteon x se reflejo en uno de los bridrios del panteon x su cuerpo y cavesa estaba berde con menos carne x era casi puro hueso x verde sus ojos eran rojos sus uñas muy largas pero ella no sentia nada despues escucho unos gritos pero a rosaura iva con su mejor amiga las dos escucharon esos gritos que venian detras de ellas ellas corrieron con todas sus fuersas pero despues se dieron cuenta que estaban caminando en siculo despues de eso la amiga de rosaura x ano estava con ella x su sombrero estava lleno de sangre rosaura se asusto mas pero corrio mucho para encontrar la salida despues el unico poste de luz que estava en el panteon se apago x rosaura se quedo en completa oscuridad x sola despues se bolleron las sirenas de la polisia cuando se reflejo otraves su cuerpo ya no era verde ni sus ojos rojos llegaron los papas de rosaura x la abrasaron con mucha fuersa x le dijieron a rosaura que avia desaparesido dos dias x encontraron el cuerpo de la mejor amiga de rosaura muerta x como podrida como si ese cuerpo estuviera mas de una semana ay x rosaura ay se derperto

*Fuente: Fotografía del autor*

I: ¿Tú has tenido algún sueño en donde pase esto? [lo que pasó en su relato de ficción de terror como parte de los ejercicios en el salón.]

M: Creo que sí. Ya no me acuerdo bien.

I: ¿De qué sí te acuerdas?

M: Que un monstruo me perseguía.

I: ¿Y en dónde te perseguía el monstruo?

M: En un bosque.

I: ¿Viste qué monstruo fue el que te perseguía?

M: Era como con cabeza de lobo, cuerpo de humano, y ojos rojos, también.

I: ¿Y qué pasaba en tu sueño?

M: Pues que yo corría y habían gigantes, y huevos así más grandes que yo, como si yo estuviera más chiquita, pues.

I: ¿Y tú alguna vez has sentido que lo que pasa en tus sueños se parece a lo que pasa en la vida real?

M: *[asiente y afirma con la voz]*

I: ¿En qué lo has sentido?

M: Con… porque a veces cuando sueño algo como así, me pasa algo, me caigo, me… a veces me quiebro la cabeza, me caigo en la bicicleta, me caigo de las escaleras, y así cuando esas cosas.

I: O sea, ¿primero lo sueñas y luego es que te pasa?

M: *[Afirma con la voz.]*

I: ¿Qué sueño te ha pasado que lo sueñas y luego pasa algo malo?

M: Pues había soñado unos hongos, yo andaba cortando hongos y me perseguían… y andaba cortando hongos, pues, y después, como que me perseguía algo que yo sentía como que me perseguía, y tenía un presentimiento muy malo cuando desperté, no… pero era de madrugada, pues, y le llamaron a mi papá y justo ese día que había pasado que le habían balaceado a mi hermano el carro y casi se moría ahí.

I: ¿Sientes que tu sueño, que te perseguían cortando hongos, tuvo algo que ver con lo que le pasó a tu hermano? ¿Eran como dos historias distintas o sí están conectadas?

M: Creo que sí están conectadas.

I: ¿En tu sueño, cuando te estaban persiguiendo y tú estabas en el monte cortando hongos, tú sabes quién o qué te perseguía?

M: De lo que te dije ahorita, cuerpo de humano, cabeza de lobo, uñas largas y ojos rojos.

I: ¿Y en tu sueño qué más pasaba? En tu sueño tú estabas recolectando hongos, llegaba este monstruo y te perseguía, ¿tú sabes qué pasaba después?

M: ¿Qué pasaba después? Me encontré a mi hermano también por ahí, me encontré a mi hermano por ahí mientras corría y yo le avisé lo que pasaba pero no me creyó nada, yo seguí corriendo y el monstruo agarró a mi hermano.

I: ¿Y le hizo algo a tu hermano?

M: No me acuerdo.

I: ¿Viste cómo lo agarró o solo lo supiste en tu sueño?

M: Lo agarró con sus uñas largas, y lo rasguñaba y le comió la cabeza.

I: ¿Y cómo te sentiste cuando te despertaste? Porque me contaste que te despertaste en la madrugada.

M: Me desperté llorando y mi papá me decía, "¿qué tienes?", y al poco ratito le llamaron a mi papá, que habían balaceado a mi hermano, pues.

I: Pero, lo de que el coche se lo habían balaceado, ¿pasó en el día y tu sueño fue en la noche?

M: No, pasó en la noche también.

I: Y ahí, ¿cómo fue? ¿Fue en San Isidro que balearon a tu hermano?

M: Mhmm, ahí por la casa de mi tío.

I: ¿Es como por la plaza o…?

M: No, más para allá, es casi llegando a meterse por el cerro (Fragmento de entrevista con María, 17 de octubre de 2024).

## 4.2 Lo monstruoso como excedente de sentido

Antes de entrar en detalles, quisiera hacer algunas observaciones generales sobre el relato de María. Lo primero que quisiera dejar en claro es que estamos, evidentemente, frente a un acto mimético. En su relato, María organiza y le da rostro a eso que no tiene una correspondencia empírica en el mundo. Su miedo, la impotencia frente a la violencia de su hermano, su necesidad (infantil y humana) de sentido. La pesadilla de María inicia cuando ella percibe la simetría de su realidad desfigurándose, alterando su proporción (los "huevos gigantes" como muestra de ello). Pero, mediante su relato, María logra dar forma a esa violencia abstracta o vivida.

Ahora, quisiera argumentar por qué el monstruo de la historia (y lo monstruoso en general) puede entenderse como un excedente de sentido, es decir, como algo imposible de ser metabolizado por las taxonomías de la cultura sin derrumbarlas o confundirlas. Más adelante, argumentaré que es precisamente la recomposición fantástico-maravillosa que ofrece el relato lo que le permite a María reintegrar ese exceso simbólico de la violencia al dominio del sentido, de lo comprensible y asimilable.

Julia Kristeva, en su ensayo con impronta psicoanalítica *Powers of Horror* (1982), nos ofrece herramientas para definir lo monstruoso. En este trabajo, su concepto clave es lo *abyecto.* Esto podría definirse como una repulsión simbólica ante lo que se encuentra fuera de todo sistema clasificatorio, pues amenaza con desarmar los bordes del *yo*. El monstruo, en el relato de María, entra perfectamente en la definición de lo abyecto. Kristeva lo define de la siguiente manera: "It is thus not lack of cleanliness or health that causes abjection but what disturbs identity, system, order. What does not respect borders, positions, rules. The in-between, the ambiguous, the composite" (Kristeva, 1982, p. 4). Esto sucede porque el monstruo de María es un ente no humano pero tampoco animal. Es familiar y es extraño. Es naturaleza y a la vez cultura. Lo abominable del monstruo no es que recoja estas categorías, sino que las aglutine. Así, el monstruo desestructura el sentido, cualidad que comparte con la violencia y la muerte.

Pasemos a Mary Douglas, pues sus reflexiones sobre la impureza y la contaminación nos ayudarán a precisar el vínculo que el monstruo guarda con los sistemas de clasificación de la cultura. Douglas entiende la contaminación como esa respuesta de la cultura hacia el desorden simbólico, castigando "la ruptura simbólica de aquello que debe estar unido o el ayuntamiento de aquello que debe mantenerse separado" (1973, p. 153). El monstruo de María, entonces, contamina el orden y amenaza el sistema en su conjunto. La irrupción del monstruo en su relato puede entenderse como la irrupción de lo impuro en su mundo cotidiano.

A partir de Douglas, podemos decir que todo sistema simbólico es vulnerable en sus bordes. Es allí donde operaciones cauterizantes como el rito y el relato se movilizan a toda prisa para cerrar esa herida en los márgenes, y así impedir que lo realmente impuro envenene al resto del sistema: lo amorfo. "Los ritos de pureza y de impureza crean la unidad en la experiencia. […] Mediante ellos, algunas configuraciones simbólicas se elaboran y exponen públicamente. Dentro de estas configuraciones los elementos dispares se relacionan y la experiencia dispar recibe sentido" (Douglas, 1973, p. 15). Los ritos, entonces, son maniobras para recomponer el tejido expuesto de la cultura, son una forma de cicatrizarlo e integrar la discordancia a la concordancia, fraguando en el caos la forma. Toda cultura habrá de ritualizar constantemente sus bordes. O, dicho de otra manera: los límites de la cultura empiezan cuando aparecen los monstruos, esas deformidades taxonómicas. El monstruo de María puede entonces leerse como el síntoma de un sistema simbólico expuesto, vulnerable.

Pero ese excedente simbólico ofrece, al mismo tiempo, la posibilidad de reordenarse. "Concediendo que el desorden destruye la configuración simbólica, hay que reconocer que igualmente ofrece los materiales de ésta" (Douglas, 1973, p. 129). Aquí es donde la recomposición fantástico-maravillosa entra a la jugada.

Esencialmente, Todorov define lo fantástico como una incertidumbre (a veces resuelta, a veces no) frente a lo narrado. Lo fantástico ocurre cuando el lector (a menudo junto con el personaje) es incapaz de elucidar si los eventos de la historia pertenecen al dominio de lo natural o de lo sobrenatural: "Lo fantástico ocupa el tiempo de esta incertidumbre. En cuanto se elige una de las dos respuestas, se deja el terreno de lo fantástico para entrar en un género vecino: lo extraño o lo maravilloso. Lo fantástico es la vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento aparentemente sobrenatural" (Todorov, 1981, p. 15).

Lo fantástico, entonces, dura tanto como la incertidumbre que genera: “lo fantástico no dura más que el tiempo de una vacilación: vacilación común al lector y al personaje” (Todorov, 1981, p. 24). Ahora viene lo interesante, pues en algunos relatos (como el de María) la ambigüedad fantástica se resuelve. Lo fantástico es, en esencia, una incomodidad clasificatoria. Desde la antropología podríamos definir lo fantástico como la colisión entre dos sistemas clasificatorios opuestos (el sistema clasificatorio de lo real y el sistema clasificatorio de lo *irreal*, que, como veremos más adelante, también restaura la coherencia).

Siguiendo a Todorov, cuando lo fantástico recibe una explicación racional al final de la trama (los fantasmas eran alucinaciones febriles producto de la esquizofrenia del personaje, etc.), estamos en lo fantástico-extraño. Si, por otro lado, los hechos fantásticos se aceptan como parte del mundo narrado (los fantasmas efectivamente existen en el mundo de la historia), nos encontramos con un relato fantástico-maravilloso: “relatos que se presentan como fantásticos y que terminan con la aceptación de lo sobrenatural.” (Todorov, 1981, p. 29). Pero lo esencial aquí es que ambas vías, de distintas maneras, restauran el equilibrio simbólico. Ya no hay ambigüedad clasificatoria.

El relato de María pertenece a la segunda vía de escape a lo fantástico pues, en un inicio, el monstruo efectivamente desestabiliza la lógica natural del mundo narrado, lo cual sugiere que esas irrupciones sobrenaturales no son comunes ni esperadas desde el comienzo, como sí sucedería en una trama de lo maravilloso “puro”; allí, lo sobrenatural sería aceptado como parte del mundo desde el comienzo, sin generar esa incertidumbre que sintió María, pues ella, en un inicio, no supo elucidar si la violencia del sueño explicaba la violencia de la vigilia, aunque al final optó por esta resolución. Vayamos por partes.

Lo primero que posibilita el relato en su estado meramente fantástico es permitirle a María interrogar su definición de lo posible, pues las taxonomías de lo posible le han fallado al ser incapaces de clasificar ese sinsentido en la violencia. Pero la narrativa fantástica permite justamente eso: cuestionar la vieja separación entre lo real y lo simbólico.

Para Todorov, “la literatura fantástica pone precisamente en tela de juicio la existencia de una oposición irreductible entre lo real y lo irreal” (Todorov, 1981, p. 90). En términos antropológicos, podríamos decir que la función del discurso fantástico es estructurar lo contaminante. Los relatos fantásticos acogen ese abanico de experiencias que, subjetivamente, desbordan lo real. María cuestiona la separación entre la vida y los sueños, diciéndonos: “la violencia de la vida se anuncia

en el sueño". Pero en su relato lo irreal se manifiesta efectivamente en lo real. La violencia del sueño toca las puertas de la vigilia. Es decir, la ambigüedad clasificatoria inicial se resuelve en lo maravilloso. Así, la violencia ilógica adquiere una posible lógica. Vale la pena detenernos y observar este segundo movimiento.

Como ya hemos mencionado, lo fantástico-maravilloso comienza con una situación de ambigüedad ontológica que desemboca en lo maravilloso. Lo sobrenatural se acepta, finalmente, como parte del mundo. En el relato de María, la violencia del sueño cruzó el umbral a la vigilia. María acepta lo sobrenatural, es decir, acepta que la violencia del sueño continúe en la vigilia. Aquí ocurren dos fenómenos clave. Primero, lo contaminante en la violencia se neutraliza o, al menos, se atenúa. Esto sucede ya que la impureza es una cualidad esencialmente posicional; lo impuro es lo que se ubica *afuera* o *entre* diversos sistemas clasificatorios. De ahí que amenace con exhibirlos.

Pero, cuando María acepta lo sobrenatural, la separación entre la vigilia y el sueño pierde su cualidad desestructurante. Ya no amenaza al sistema porque el sistema ha expandido sus taxonomías para neutralizar dichas ambivalencias y situarlas como plausibles, como *verosímiles*. Ahora, a los ojos de María, el monstruo del sueño puede fundar lo monstruoso en la vigilia. La desigualdad entre lo real y lo irreal se ha disuelto. El sueño y la vigilia, entonces, coexisten sin pugna bajo el amparo de lo maravilloso, pues "la finalidad real del viaje maravilloso es, y ya estamos en condiciones de comprenderlo, la exploración más total de la realidad universal" (Mabille, p. 24, citado en: Todorov, 1981, p. 32). Lo maravilloso es, entonces, una maniobra para expandir el sistema clasificatorio y así integrar la violencia irreal al territorio de lo real.

Por esta razón, María relata el sueño y la vigilia como parte de una misma cadena de eventos. "Componer la trama es ya hacer surgir lo inteligible de lo accidental, lo universal de lo singular, lo necesario o lo verosímil de lo episódico" (Ricoeur, 2004, p. 96). María, retrospectivamente, estructura bajo una misma narración hechos objetivamente disímiles como la pesadilla en el bosque y el intento del narcotráfico por asesinar a su hermano. Pero, en la trama, el peligro encuentra la forma de infiltrarse en el sueño bajo signos caóticos y ambiguos. El intento de asesinato es, aunque terrible, coherente; el peligro y la violencia han sido narrados, y así María "los purifica o, mejor aún, los depura" (Ricoeur, 2004, p. 101). La violencia no puede ser evitada, claro, pero ahora María sabe que *siempre estuvo allí*. Ya no es arbitraria. Gracias a la trama, ahora

obedece una posible causa. Adquiere un antecedente. “En la disposición de los hechos, el vínculo causal (uno por causa de otro) prevalece sobre la simple sucesión (uno después de otro)” (Ricoeur, 2004, p. 137). Ahora, María puede refigurar esa experiencia bajo el sentido total de su relato, integrando, así, “la irracionalidad en la racionalidad. Los sistemas clasificatorios, pues, permiten integrar la historia; aun, y sobre todo, aquella que podríamos creer que es rebelde a todo sistema” (Lévi-Strauss, 1964, p. 353).

A manera de conclusión, recapitulemos los hallazgos hasta el momento. En el capítulo tres, argumenté que la forma narrativa aloja la fuerza presemantizada por la cultura, llevándola a un ordenamiento posterior. En este capítulo, examiné, con instrumentos más finos, cómo la narrativa integra lo discordante a lo concordante, incluso a costa de reformular y expandir sus taxonomías. Con María, observamos que la operación narrativa permite que el orden se adapte a ella, y no viceversa. La forma es capaz de adaptarse para definir lo real en términos más extensos y así volver inteligible lo ilógico de la violencia en la experiencia infantil. Para María, las categorías de la vigilia resultaron insuficientes para explicarle el intento de asesinato contra su hermano. Pero su relato quizás pueda ayudarla a elaborar esa herida, pues el ordenamiento de la violencia en infancias es una tarea demasiado grande para hacerlo solo desde lo real.

El caso de María nos enseña que es preciso cultivar la imaginación fantástica en infancias para que enfrenten lo monstruoso en sus propios términos. Narrar permite reordenar la vida; en palabras de Chantal Maillard: “escribir pues / para confundir / para emborronar / y, luego, volver a escribir / en el orden que conviene / el mundo que hemos aprendido” (2015, p. 68).

# V. Los sueños. Caso de Jonathan. La forma en reserva

*el día deforma en sus espejos*

*J.L. Borges*

En este capítulo, argumentaré que la forma no agota su capacidad de ordenar con solo un relato, ya que su estructura simbólica persiste y se mantiene en reserva, lista para ordenar de nuevo la experiencia cuando sea necesario, dándole a la infancia una suerte de modelo simbólico que perdura a lo largo del tiempo.

A través del caso de Jonathan, señalaré la persistencia de una misma estructura tanto en el relato de los sueños como en el de la vigilia. Por esta razón, defenderé que el sueño contado es el origen de la forma, argumentando que da un esquema preliminar de sentido para ordenar la vigilia y seguir ordenando, de nueva cuenta, los siguientes sueños, perfeccionando su coherencia.

A través de la triple mímesis de Ricoeur, intentaré mostrar que cada uno de estos tres relatos indica un estado mimético distinto pero con similitudes estructurales. Esto sucede ya que, en los tres relatos que constituyen este apartado, hay persistencias en cómo se aborda y se clasifica narrativamente la violencia.

El sueño de la cacería prefigura una organización de los hechos que será retomada por Jonathan cuando este figure su segundo relato, de índole testimonial, sobre la violencia en la comunidad. Al final de la entrevista, Jonathan empleará esta arquitectura simbólica previamente elaborada para organizar otro relato onírico en donde él y sus amigos repelen al narcotráfico con armas que disparan burbujas de gel, transformando la violencia en algo lúdico, en algo más habitable. Así, invito a cambiar la lectura en este capítulo: la forma no emerge del mundo; más bien, el mundo emerge de la forma.

En primer lugar, estudiaremos un sueño de cacería que Jonathan relató al comienzo de la entrevista. Luego, incluiré un fragmento correspondiente a la mitad de la entrevista donde Jonathan hace un recuento de episodios de violencia recientes en la comunidad, argumentando por qué esta reconstrucción sobre la vigilia puede llamarse relato testimonial. Finalmente, presentaré un relato onírico basado en un sueño que tuvo Jonathan donde él y otros niños repelen al narcotráfico con armas que disparan burbujas de gel. Al final de la sección hay un anexo, donde se encuentra el

cuento que Jonathan escribió como parte de los ejercicios narrativos en el salón de quinto de primaria, donde les pedí que escribieran una historia sobre un niño que sueña.

## 5.1 El sueño de la cacería

Ahora, transcribiré el primer sueño que Jonathan relata en su entrevista, el sueño de la cacería, que ocurre al comienzo de nuestra conversación. Señalo esto con énfasis ya que la temporalidad de los relatos conforme al desarrollo de la entrevista es vital para el argumento. Jonathan comenzó a platicarme sobre su experiencia de soñar, y esa discusión lo llevó a relatarme el sueño de cacería:

> I: ¿Alguna vez te ha pasado que sientes que lo que pasa en tus sueños se parece a lo que pasa en la vida real?
>
> J: Sí, a veces pienso eso y como, como en los sueños ando en una ciudad, después se aparecen otro, y no me doy cuenta, como si fuera en la vida real, no me doy cuenta si es un sueño, después ya cuando me despierta mi mamá o me despierto entonces ya fue cuando ya me doy cuenta que era un sueño.
>
> I: ¿El sueño que tú contaste de Pedro, lo que Pedro soñó, esto se parece a un sueño que tú hayas tenido?
>
> J: Sí, casi sí, a veces sueño algo terrible, pues, de terror, no sé por qué, en mi casa duermo bien y empiezo a soñar cosas terribles, un día sí soñé pero eso fue ya hace tiempo, entonces como que así me dan miedo porque a veces como que me caigo de unos edificios y así, sueño como si, y reboto, y ahí me despierto, como en las piedras, no sé, pero me reboto así, es en el sueño donde me da mucho miedo, porque me podría pues accidentar, o morir, pero no, reboto y sigo cayendo, o ahí me quedo.
>
> I: Tú saltas, ¿desde dónde?
>
> J: Desde donde estoy, porque una vez soñé esto, andábamos atrapando como a un fantasma, con mis primos y amigos y traíamos armas, yo traía un arco, era en un bosque, sí he ido en ese lugar, pero no recuerdo, *[“¿es un bosque que está por acá?, ¿te recuerda a un lugar de por aquí?”],*sí, está por ahí, casi es el camino parecido al que estaba ahí, pero era como de pura tierra, como amarilla, son como escaleras, pero altas, *[“¿escaleras de tierra?”]*,

sí, pero altas, y también hay piedras y eso, ahí entonces como que eso, la fantasma, me empujó, y allí caí, abajo, en los escalones, fui cayendo y cayendo, rebotando y otra vez rebotando, hasta caer allí hasta abajo, después quedaban unos cuantos escalones pero sí estaba todavía profundo, y allí ya no reboté, allí me quedé creo, ya no recuerdo bien, me desperté pues del susto, y pensé que era realidad, y me desperté y no, y ya tenía que venir a la escuela y me vine corriendo.

I: Allí entonces, quien te empujaba en tu sueño, ¿quién era?

J: Era como un fantasma o un animal, pero sí era algo pero lo andábamos cazando o atrapando, porque según esa cosa había matado a mucha gente que pasaba por allí, nos ordenaron, pues, según, que nosotros jugábamos, pues, y sí jugábamos de andar así, y que nosotros le dijimos, pues, aquí a los, porque andaba la guardia y eso, atrapándolo, pero los derrotaba, y como que allí nosotros quisimos ir y fuimos y la primera vez nos derrotaba, y como que allí nosotros quisimos ir y fuimos y la primera vez no pudimos, y en la segunda ya nos dijeron, y nos mandaron, pues así como alguien más para que nos ayudara, pero corría demasiado y no lo podíamos alcanzar, *["¿a la criatura?"]*, sí, era muy rápido, y por eso es que me empujó porque ya la habíamos agarrado y yo era el que lo agarré, y los otros venían detrás de mí, por poquito casi, uno también casi lo atrapaba, y ahí me empujó y salió corriendo de nuevo, y allí ya no sé si ellos lo atraparon en mi sueño, mis primos o mis amigos, pero ellos siguieron corriendo, corriendo, a atraparlo, porque era como una orden que nos dieron, *["¿como del ejército?"]*, sí, y yo según seguí un rato caminando, alcanzándole, lo veía de arriba, y allí fue cuando ya desperté, y fue cuando caí y como que me levanté, y me había roto creo la pierna, una pierna, y no podía correr mucho pero sí iba medio lento, y allí fue cuando me desperté y allí otra vez me resbalé, me fui así, como en las piedras, habían rocas, allí me resbalé, y caí otra vez y allí fue cuando desperté, cuando era en el bosque, solo cuando caí, desperté, y allí ya no pude ver en donde llegué en mi sueño (Fragmento de entrevista con Jonathan, 18 de octubre de 2024).

Cronológicamente en la entrevista, Jonathan cuenta primero este relato onírico a partir de un sueño. Luego, narra su relato sobre la violencia real que acecha a la comunidad, que vendrá a continuación. Antes de proseguir, quisiera ahondar brevemente en la relación que guardan los sueños con el relato, argumentando que todo sueño contado posee una estructura narrativa que lo

vuelve comunicable. Para ello, utilizaré un excelente ensayo de Jorge Luis Borges titulado *La pesadilla (1980)*. Al comienzo del ensayo, Borges nos deja en claro la imposibilidad de acercarnos a los sueños directamente: "El examen de los sueños ofrece una dificultad especial. No podemos examinar los sueños directamente. Podemos hablar de la memoria de los sueños. Y posiblemente la memoria de los sueños no se corresponda directamente con los sueños" (Borges, 1980, p. 36). El estudio directo de los sueños es imposible, pues hay, al menos, dos intermediarios infranqueables: la memoria, que resguarda y deforma, y el lenguaje, que ilumina y aleja. Para ser contado, el sueño "puro" pasa por estos dos filtros. Borges continúa: "¿Qué sucede al despertar? Sucede que, como estamos acostumbrados a la vida sucesiva, damos forma narrativa a nuestro sueño, pero nuestro sueño ha sido múltiple y ha sido simultáneo" (Borges, 1980, p. 37). Al contarse el sueño, ocurre esa síntesis de lo heterogéneo que extrae la configuración de la simple sucesión, fenómenos a través de los cuales Ricoeur definía la operación estructurante de la narrativa. La fuerza del sueño se adapta a la forma del relato. Sacrifica su carácter etéreo y simultáneo a costa de volverse comunicable. Traicionamos al sueño en nuestro afán de preservarlo, obligándolo a alojarse en un cuerpo inferior a su naturaleza: el lenguaje.

## 5.2 Relato testimonial de la violencia en la comunidad

Una vez que hemos dejado en claro la presencia de la estructura narrativa al contar los sueños, pasemos al relato testimonial sobre la violencia comunitaria. Tras esta primera discusión sobre los sueños, le pregunté a Jonathan qué criaturas podrían encontrarse en el bosque, pues fue precisamente en este espacio limítrofe donde se ubicó su sueño. Él me habló sobre los duendes, "que usan casquitos, así, como verdes, porque hay muchas rocas y eso, y que apareció como un duendecito, y que corría, era veloz, como ya sabe andar por ahí, ya se había acostumbrado" (Fragmento de entrevista con Jonathan, 18 de octubre de 2024).

Posteriormente, la plática continuó hacia otras criaturas peligrosas que se podían encontrar en el bosque. Jonathan me habló sobre búhos y coyotes que comen humanos. Después, surgió el tema del peligro en los pueblos de noche. Aquí comienza el relato de la violencia real en la comunidad. Al igual que en el caso de Luz, la conversación con Jonathan empezó en el peligro simbólico para desembocar en el material. Transcribo (para hacer la lectura más fluida, marco mis intervenciones en itálicas entre corchetes):

J: ya nadie andan de noche por aquí, en los pueblos, *["¿ya no?, en la plaza, en las calles, ¿nadie anda ya de noche?",]* no, después como de las 12 en donde ya anochece, toda la policía está afuera de la jefatura, está vigilando, pues, *["¿qué crees que sea lo que haga que los policías estén aquí en la noche?",]* porque hay como mucho peligro porque llegaban los sicarios, y cuando ya los ven o alguien ven que vienen tienen un bote, es como un palote como de hierro, *["¿como para pegarles?",]* no, es un palote pero está largo para cubrir toda la carretera y no los deja entrar, la otra vez a un tío, al de [M], pues, a un tío lo andaban atrapando, *["¿es en serio?",]* sí, y pues no quisieron los de aquí, el jefe, el patrón, pues, de aquí, *["pero no quisieron, ¿qué?",]* no quisieron que lo mataran, y pues les habló a las policías, soldados de [X[2]], y de [X], creo, *["¿y sí vinieron los soldados?",]* sí vinieron, y pues allá ya se pusieron, justamente en [X], allá, por allá en la entrada en donde vienen entrando, pues, para venir aquí, y les hablaron en el día, les hablaron, pues, a los que quisieran ayudar, o que tuvieran armas, o que si no les dieran allí, hasta viejitos, no tuvieron miedo, *["¿y sí salieron?, ¿con qué salieron?",]* tenían, allí no ves que el martes [el día de una fiesta por el aniversario de la fundación del pueblo a la que asistí], los viejitos, son como chamarras, y no tenían como chamarras fuertes que los cubrieran y esos están calientes, *["¿como un chaleco antibalas?",]* no, para que no tuvieran frío, o sea, se hicieron equipos para las noches, como rondas, como, "el primer equipo estaría ese día, en el otro y en el otro", y otra vez llegaran ellos, así podrían descansar como cuatro días o así, y se pusieron como esas chamarritas, *["¿y cuánto tiempo duró esto?",]* como una semana, como dos, y se las pusieron esos y pues los viejitos, pues, en vez de los policías, traían pistolas más pequeñas, los viejitos, como antes ellos peleaban contra otros, y tenían pues más grandes, sacaron, un viejito también, sí lo vi, tenía una pistola como de este tamaño, como un rifle, pero estaba grande y la bala venía así de gorda, *["como de un buen calibre de bala",]* sí, era un buen calibre, *["¿y se armaron las balaceras por acá?"]*, sí, sí habían armado, por la entrada se armaron y en un terreno de unos dijeron, "vamos a estar de allí", desde allí sí se veía la entrada, y allí se quedaron toda la noche, *["¿y sí llegaron los sicarios?"]*, no, no llegaron, no pudieron, pues, pero sí se armó la balacera, pero los de aquí no les dieron, no los dejaron entrar pero algunos sí estaban allí, pero pusieron como

[2] A fin de no exponer los nombres de las organizaciones criminales, sustituí a cada cártel con una letra distinta: A, B y C. La X y la Y representan localidades cercanas.

costales para que no les entraran las balas, y piedras y eso sí, pa' que se chocaran en punto de que quisieran escapar o… como que los querían asustar pa' que ya no llegaran, y sí los asustaron, sí los pararon y casi nunca casi ya no llegaron, pero siguen llegando a veces, el otro día habían llegado aquí, no sé cuándo era, *["¿como por la plaza?, ¿o dónde?",]* no, habían llegado como, sí, venían de por allá, y pues supieron y la policía empezó a rondar y a rondar, a buscarlos, y otros estaban viviendo en el cerro, allá en el grande, en el cerro grande y, pues, el jefe dijo que teníamos que mandarlos porque si no se iban a apoderar para que fuera su tierra, y fueron a buscarlos, pues, y ahora ya se juntó la gente y fueron, y sí los encontraron pero ellos ya habían escapado, ya habían escapado, ya no los encontraron, pero lo que sí encontraron fue su casa, y venía con todo, tenían armas, chalecos antibalas, tenían maletas de ropa, o sea, ya estaban viviendo, y despensa, y ya se los quemaron la casa, le quemaron la casa, y ya se los llevaron todas las armas, se las llevaron, y otros los del [X], acá del otro lado, de donde viven, de allí también, ellos fueron los que fueron a encontrar, y los de aquí también sí fueron, y allí los encontraron, y ellos que traían también, allá venían, pues, del otro lado para que no los vieran, y allí ya, del otro lado, pues, ya del otro lado del cerro para que pudieran entrar porque aquí ya no los dejaban, y allí entraban, pues traían y se pelearon los policías, pero sí los derrotaron, pero a los de allá nadie salió herido, es que tuvieron suerte, pero los que venían, pues, aquí, ellos sí, *["¿y qué les pasó a los heridos de aquí?",]* no sé, creo que ahí se quedaron los cadáveres, o sea, los mataron, *["¿los cadáveres de los sicarios?",]* sí, de los sicarios, porque los de aquí, los de [X], no les pasó nada, se cubrieron bien, son fuertes y así, por eso es que no los pudieron derrotar, *["pero sí hicieron que se fueran, entonces",]* sí, los mandaron para allá, algunos escaparon, para ir a hablarle a los otros, pues, se retiraron para venir a hablarle a los otros, ya llegaron y pues aquí los estaban esperando ellos, *["los del pueblo, ¿no?",]* sí, los del pueblo allí los esperaban, o sea, esos sí están canijos, y no tuvieron miedo, dijeron "si me muero pues me muero y ya", y se fueron, pues, y allí los esperaron y llegaron, pues, llegaron como dos camionetas de ellos y no, pues, todavía hasta escucharon las llantas, se los quemaron, y pues ya nadie salió vivo, nada más que como cinco, pero sí los fueron a buscar, *["¿a los sicarios que no derrotaron y que se fueron a…?",]* sí, que querían escapar, pa' que no se murieran, pero los de allá no los dejaron, unos se dividieron y dijeron, "váyanse ustedes por allá, y nosotros nos quedamos aquí", se fue la mitad a buscarlos, *["pero, ¿al*

*bosque fueron a buscarlos?"]*, sí, al bosque fueron, por aquí se trajeron y un equipo fue por acá, por acá y pues se rodearon así, se encontraron ya con todos, *["¿con todos los… sicarios?",]* sicarios, y los atraparon, o sea, les balacearon y pues a algunos sí les hablaron porque ya no estaban pudiendo con las balas y llegaron, pues, y llegaron allí, los atraparon, y se los llevaron, y algunos no quisieron morirse, se fueron pa la cárcel, pal' bote, los metieron allí, los que no quisieron morir les preguntaron, los agarraron, y los que no querían, pa que los atraparan, los que los trataban de matar pues tuvieron que matarlos pa' que no les pasara nada, y a los que atraparon les dijeron, "van a la cárcel o aquí se mueren", pues casi todos… algunos como que trataron de hacer trampas y querer matarlos, pues, para escaparse, *["pero no pudieron",]* no, porque estaban rodeados, pues, y allí todos ya estaban apuntándoles y a unos no, porque otros estaban por acá viendo si venía alguien, y algunos les quería dar pero… esos no pudieron, pues, y pues tuvieron que matarlos, esos y los que… *["¿... los que se querían escapar?,],* sí, los que decidieron ir a la cárcel o no querían escapar, si, pues, obedecieron, los llevaron a la cárcel, y no los quisieron matar a esos, algunos, así se traían, la otra vez hace poco también aquí llegaron, *["¿a la plaza o a dónde?"]*, ajá, aquí andaban, entonces pues cuando los agarraron, en donde les encontraron la casa, estaban peleándose, pues, y eran los de cártel [A], pues, los que llegaron, y los del [B], así se llaman, *["¿son como de la [C] ellos?"]*, no, son de Los Reyes, los del [A], otra en México están haciendo una, pues, de esos pero, a nosotros no nos van a atacar, porque si los estadounidenses nos quisieran quitar otra vez las tierras, pues ellos nos ayudaran, los del [B] nos apoyaban a nosotros porque el jefe había entrado con ellos, *["¿pero el [B] es de la policía o también son…?",]* son sicarios, también son sicarios pero es otro grupo, los del cártel [A], los del [B] sí los mandaron y rápido, *["¿para que defendieran este territorio?"]*, sí, como que el territorio ellos ya lo cuidan, aquí, todo esto, y el otro día vinieron, porque ya los encontraron otra vez por Uringuitiro, *["¿al cártel [A] o al [B]?"]*, al cártel [A], porque el [B] era con nosotros, y encontraron a los del cártel [A] y pues los mataron ahí, los del [B], *["¿el [B] contra [A]?",]* sí, y nosotros éramos contra los del [A], los del [B] con nosotros, mejor, pa' que te diga, o sea, como que nosotros con los del [B], los del [B] con nosotros, se hicieron un equipo, y los del cártel, *["¿con los de Uringuitiro?"]*, no, con los de Uringuitiro no pelearon, o sea, como allá no les quitan las tierras, la otra vez los habíamos mandado, *["¿a quiénes?",]* a los del [A], pues, no los

dejamos y ellos quieren superarnos, y pues los del [B] sí vinieron y yo estaba allá en la casa de mi abuela, y allí estaba en la esquina, desde allí estaba viendo y pues los del [A] estaban aquí contra la policía, *["¿en la plaza o en dónde andaban?",]* no, andaban pues rodeando todo, pues, y los encontraron, *["¿y la policía estaba en el equipo del [B]?",]* sí, con el equipo del [B], y los dos se andaban pues así buscándolos, después por Uringuitiro fue así donde los encontraron, y dos escaparon, los otros sí los vi de la casa de mi abuela, uno venía manejando y creo que era uno, ¿o dos?, pero no sé, venían pues así, mi tío es el que me dijo, yo no los vi, yo me estaba cortando el cabello *[se ríe.]* Y él me dijo, y me dijo, "no ya, creo que ahorita se van a traer bien feo en la noche", y ya nos fuimos, pues temprano, de la casa de mi abuela nos venimos pues aquí a mi casa temprano, o sea, entonces había mucho peligro en ese tiempo, y ya mi tío era el que decía que un sicario, pues, lleno de sangre ya ahí se iba a ir con balazos, o sea, todo lleno de sangre ya, se iba a ir por refuerzos, estaba hablando con radio, pero que, o sea, iba lleno de sangre y muy herido, *["o sea, le habían dado",]* le habían dado muchos los del [B] porque traían puros francotiradores y puras buenas traían esos, y en la camioneta traían, y los mandaron, pues, *["o sea, los echaron para atrás",]* sí.

I: ¿Y tú has visto que están más equipados acá la policía o los del [B]?

J: Los del [B], sí.

I: Entonces, ¿esa última pelea fue acá?

J: En la última pelea estuvo mi tío, entonces los del [B].. ah, entonces iba a ser el grito, creo, pa la mañana siguiente, cuando pelearon, y en la noche sí creo entonces que iba a ser el grito, *["¿entonces fue el 16 de septiembre?",]* sí fue en ese día, creo, cuando se iba a hacer el grito de la independencia, y yo iba a jugar de *huaruka*, así se llama un juego, son como palos y vienen así, tienen como, son como palos de hacha, y con eso le tienes que pegar a un balón, lo hacen de puros trapos y cinta y le ponen con lazos así, y allí con ese le pegas y echas goles, y entonces mi mamá no me dejaba, me decía que no, pero yo sí fui porque me dijeron que sí fuera porque yo era el capitán de un equipo, y tuve que ir, tenía miedo, pues, pero no pasó nada. Después del grito sí se escucharon balazos, pero sí fue la policía y no los encontró, ya huyeron, rápido se fueron como para que no los atraparan.

I: ¿Pero, como por la plaza se escucharon?

J: Sí, justamente por la plaza.

I: ¿Quién crees que fue?

J: Yo creo que tal vez unas policías porque ya estaban tirando, y empezaron a… nosotros ya nos íbamos a casa de mi abuela, porque mi mamá nos iba a comprar maruchanes, y ya, pa irnos a la casa y estar viendo ahí con mi hermano tele, y entonces cuando estaba platicando mi mamá con mi tía, y entonces fue cuando se escucharon como cinco balazos, ¡pam!, ¡pam!, ¡pam!, en esta parte, pues, y ya los de la policía rápido fueron corriendo, corriendo y pues no, y ya, no sé si fueron, pero por ahí también estaba la policía y creo que fueron ellos, pues, pero mi mamá sí se asustó y dijo, "vámonos ya mejor porque puede ahorita se traigan otra vez", y ya rápido mi mamá no los compró y nos fuimos y ya nos venimos corriendo pues, a mi casa, solo un rato, y luego nos dormimos (Fragmento de entrevista con Jonathan, 18 de octubre de 2024).

Ahora bien, este recuento etnográfico, a pesar de ser de índole testimonial, posee la forma del relato. A primera vista, se observa que Jonathan entrelaza y sutura coherentemente los eventos mediante el trazo de causas y efectos, explicando las estrategias de defensa, separando los bandos. Es decir, Jonathan selecciona y organiza causal y temáticamente los hechos, ligándolos a la defensa del territorio. Es cierto: no es posible verificar todos los hechos "científicamente" ni comprobar que hayan sucedido exactamente igual a la manera en que Jonathan los percibe y relata. Pero esto no es lo importante. Jonathan logra reconstruir la violencia reciente en una trama legible. Además, como diría el historiador francés Michel De Certeau, el pasado es una construcción narrativa: "the past is the fiction of the present. The same holds true for all veritable historiographical labors." (1988, p. 10). A pesar de que esta historia sea contada por un niño y no por un historiador "profesional", la afirmación no es menos verdadera. El pasado se reensambla desde el presente. Hay también un acto de mímesis en la labor historiográfica. El relato testimonial está allí, como la historiografía para De Certeau, cuando la fuerza ha de abrirse camino en la forma; "where the *given* must be transformed into a *construct*" (1988, p. 6).

Al narrar, Jonathan compone el sentido, clarificándome a mí y a él mismo el entramado de relaciones que, ahora, poseen cierta coherencia y cronología. Aquí es útil recuperar la definición de la labor historiográfica según De Certeau, pues guarda estrecha similitud con la triple mímesis ricoeuriana: "This purpose literally produces texts which, in various ways, have the double quality of combining a *semanticization* (the edification of a system of meaning) with a *selection* (a sorting having its basis in the place where a present is separated from a past), and of directing an *intelligibility* toward a *normativity*" (De Certeau, 1988, p. 92). Siguiendo la triple mímesis de Ricoeur, podríamos hablar de una experiencia prefigurada que ahora es plenamente figurada (semantizada) al recomponerse miméticamente mediante la normatividad narrativa.

Ahora, es momento de mostrar las similitudes estructurales entre la narración del sueño y la vigilia en el testimonio de Jonathan. A continuación, recupero ciertos fragmentos del relato testimonial que guardan relación con su relato onírico:

> […] el jefe dijo que teníamos que mandarlos porque si no se iban a apoderar para que fuera su tierra, y fueron a buscarlos, pues, y ahora ya se juntó la gente y fueron, y sí los encontraron pero ellos ya habían escapado, ya habían escapado, ya no los encontraron, pero lo que sí encontraron fue su casa, y venía con todo, tenían armas, chalecos antibalas, tenían maletas de ropa, o sea, ya estaban viviendo, y despensa, y ya se los quemaron la casa, le quemaron la casa, y ya se los llevaron todas las armas…
>
> […] ellos fueron los que fueron a encontrar, y los de aquí también sí fueron, y allí los encontraron, y ellos que traían también, allá venían, pues, del otro lado para que no los vieran, y allí ya, del otro lado, pues, ya del otro lado del cerro para que pudieran entrar porque aquí ya no los dejaban, y allí entraban, pues traían y se pelearon los policías, pero sí los derrotaron, pero a los de allá nadie salió herido, es que tuvieron suerte, pero los que venían, pues, aquí, ellos sí…
>
> […] querían escapar, pa' que no se murieran, pero los de allá no los dejaron, unos se dividieron y dijeron, "váyanse ustedes por allá, y nosotros nos quedamos aquí", se fue la mitad a buscarlos, *["pero, ¿al bosque fueron a buscarlos?"]*, sí, al bosque fueron… (Fragmentos de entrevistas con Jonathan, 18 de octubre de 2024).

Entonces, a partir de estos fragmentos podemos deducir que Jonathan se apoya en su relato onírico para narrar la vigilia. Me parece que esto sucede ya que Jonathan se enfrenta a la inmensa labor de narrar un conjunto difuso de episodios violentos. Pero su narración previa le sirve como modelo para reensamblar la realidad a partir de ella. Ahora, quisiera precisar los tres puntos de contacto entre ambos relatos.

El primero, y más evidente, es la posición geográfica y simbólica que ocupa el peligro. Lo monstruoso, en ambas narraciones, amenaza desde los márgenes, desde las orillas de la comunidad, algo que se repetirá en el tercer relato de esta etnografía.

El segundo punto de contacto observable consiste en la expedición de cacería para expulsar esa amenaza de los bordes. En el relato testimonial, son hombres armados. En el relato onírico, son niños, enviados ante el fracaso de los adultos para desterrar a la bestia (un motivo que se retomará en la siguiente narración).

Un tercer nexo es la reformulación de las dinámicas de poder de la infancia con respecto a la violencia. En el relato onírico, los niños son los protagonistas de la historia y sobre ellos recae la acción: cazar a la criatura. En el testimonial esto cambia, pues aquí la infancia se encuentra al margen del conflicto, escuchándolo a lo lejos. Y es más que entendible: al fin y al cabo, la infancia no debe participar en esto. Simplemente señalo que, en lo onírico (como veremos también con el siguiente relato) hay una mayor agencia infantil sobre la violencia. Ahí ya no son meras víctimas, sino que actúan sobre ella.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que hay estrechas similitudes entre el relato onírico y el testimonial, pues Jonathan recoge la estructura narrativa del sueño como modelo para organizar la vigilia, con su respectivo tratamiento simbólico. Que lo onírico preceda en cierto modo a lo testimonial no resultará extraño si tomamos en cuenta que “los sueños son la actividad estética más antigua” (Borges, 1980, p. 47). Es decir, la primera traducción *singular* de fuerza en forma, asumiendo que la cultura preexiste a los sueños para que estos sean comunicables. En términos ricoeurianos, podríamos argumentar que el sueño prefigura lo que Jonathan después figurará desde la vigilia. Esto hace que Jonathan ya posea materia simbólica heredada del sueño cuando se enfrenta a lo diurno. Lejos de ser un mero recipiente pasivo, el sueño es un proceso mimético. La primera resistencia singular frente a lo amorfo. A partir del sueño, Jonathan reescribe la vigilia.

## 5.3 El sueño de las burbujas de gel

Momentos después del recuento de la violencia real, apareció el tercer relato de este capítulo: el relato onírico de las burbujas de gel, en donde Jonathan y otros niños defienden a su comunidad del narcotráfico con armas que disparan burbujas de gel. Este tercer relato también comparte similitudes estructurales con los anteriores, como veremos a continuación:

> I: Con esto que me estabas contando de que luego hay acá problemas en la carretera, y la cierran y así, ¿te acuerdas de algún sueño en donde hayas soñado eso?
>
> J: Sí, creo era un sueño o estaba pensando, sí, que habían llegado, pues, y nosotros les dijimos a la jefatura, *[“ustedes, ¿quiénes?, ¿quiénes eran?”,]* éramos muchos niños, así, y traíamos puras pistolas de gel, tenían balitas de gel pa detenerlos, y nos subíamos arriba de las casas y estábamos en los techos, desde allí les estábamos pegando, ¡pam!, ¡pam!, ¡pam!, y en unas cubetotas nos traían las bolitas, pues, de gel, *[“¿para que recargaran?”,]* sí, para que recargábamos, y nos los echábamos, traíamos como cinco de esas que se les pone, y se los tirábamos, y ya los tenía hechos otra vez, se lo poníamos, los tirábamos, se lo tirábamos, así rápido, *[“¿y estaban acá en los techos, entonces?”,]* sí, *[se ríe]*, en las casas y de allí no los dejábamos entrar, y ya después la policía llegó, y ahí sí ya se empezaron a traer, y nosotros todavía ahí traíamos como… eran como bolotas de gel, eran como bombas, y los echábamos, y los explotaban y les daban aquí en las cabezas y sí pues, los hacían desmayar, entonces, todas con de esas los hacían tumbar, y después la policía sí los atrapaba, creo era un sueño o estaba pensando, y que los atrapaban, y que después ya fueron y nos dijeron, “quédense ya ustedes, porque ustedes sí pueden y nosotros no”, y nosotros ahí feliz, y les dijimos, “cómpranos tacos”, y ya nos quedamos aquí, y estábamos bien ahí, unos ya medio dormidos, y otros ahí despiertos, y otra vez que empezaba… cuando venían carros por allá los veíamos y empezábamos a hablar como con radios de juguete, y les decía, “¡ya vienen!, ¡ya vienen!”, y todos se despertaban, pues, y a veces sí venían y que otra vez ahí empezaban a recargar y ya, mientras que ya se iban, y otra vez para regresar tenían todo listo pa aventarles otra vez, y ya como las bolitas de gel están resbalosas, a veces que los carros se resbalaban con esas y con las grandotas, porque se hacían a la mitad, y algunos en pedacitos y se resbalaban y se caían hasta por allá los carros, y unos estaban bien escondidos, y salían todos y la policía también allí, corrían a atraparlos,

> otra vez los agarraban, y a veces ya a los de la policía les estaban pegando, nosotros no nos querían pegar porque estábamos chiquitos, solo cuando nos hacían enojar, y ya todos se hablan y les dicen, "ya le están pegando", los que estaban pues por ahí, "ayúdenlos", *["¿a los niños o a los policías?",]* no, a los niños y a los policías también les decían, y los policías se avisaban entre ellos y nosotros con esos que son bombillas, como los que avientan bombas teníamos, y los levantábamos más pa' que llegaran más lejos y los levantamos un poquito más y que sí les atinaba, y les atinaba al carro, y hasta a uno le había quebrado el vidrio con una bolota y otros traían de balines, y con esos de balines también sí les quebrábamos los vidrios y les pinchábamos las llantas pa que no se fueran, y ahí se traían mientras la policía los agarraba y nosotros ahí con esas las de balín, pinchándoles las llantas, y otros con esas las de gel, ahí, ¡pam!, ¡pam!, ¡pam!, y otras traían hasta por allá y ahí se traían y se traían, y nosotros también allí, y después mi mamá me habló, y como que desperté y ya, ahí, pero apenas estaba peleando, apenas íbamos tirando y tirando y mi mamá, y como que escucho que me habla y me decía, "¡Jonathan!, ¡Jonathan!", y yo ahí nada más volteaba y volteaba y seguía peleando, aventando y aventando y solo me volteaba, y ya después me despertó, me movió, y me dijo "ya, ya es hora para ir a la escuela", y me despertó, y otra vez me vine corriendo, me había dormido entonces y me vine corriendo, pero sí alcancé, no era tan tarde todavía, faltaban como quince minutos para ya entrar a los salones. Y después le dije a mi mamá, "¿por qué me despertaste?, estaba soñando bien a gusto", y a veces me despierto y es cuando estoy soñando, cuando ya está bien chido, porque entonces era ya en donde estaba más chido, y entonces pasa lo mejor y me despierto, y me lo pierdo (Fragmento de entrevista con Jonathan, 18 de octubre de 2024).

La primera observación que salta a la vista es la atmósfera radicalmente distinta en este relato onírico, que posee un clima alegre y lúdico, a pesar de tocar los mismos temas que los relatos pasados: violencia, defensa comunitaria. Pero ahora las balas son de gel, los niños tienen radios de juguete y tacos como su recompensa. Los narcos solo se desmayan. Parece que la muerte no existe aquí. Tampoco hay papás a los que los niños tengan que pedir permiso para salir a luchar.

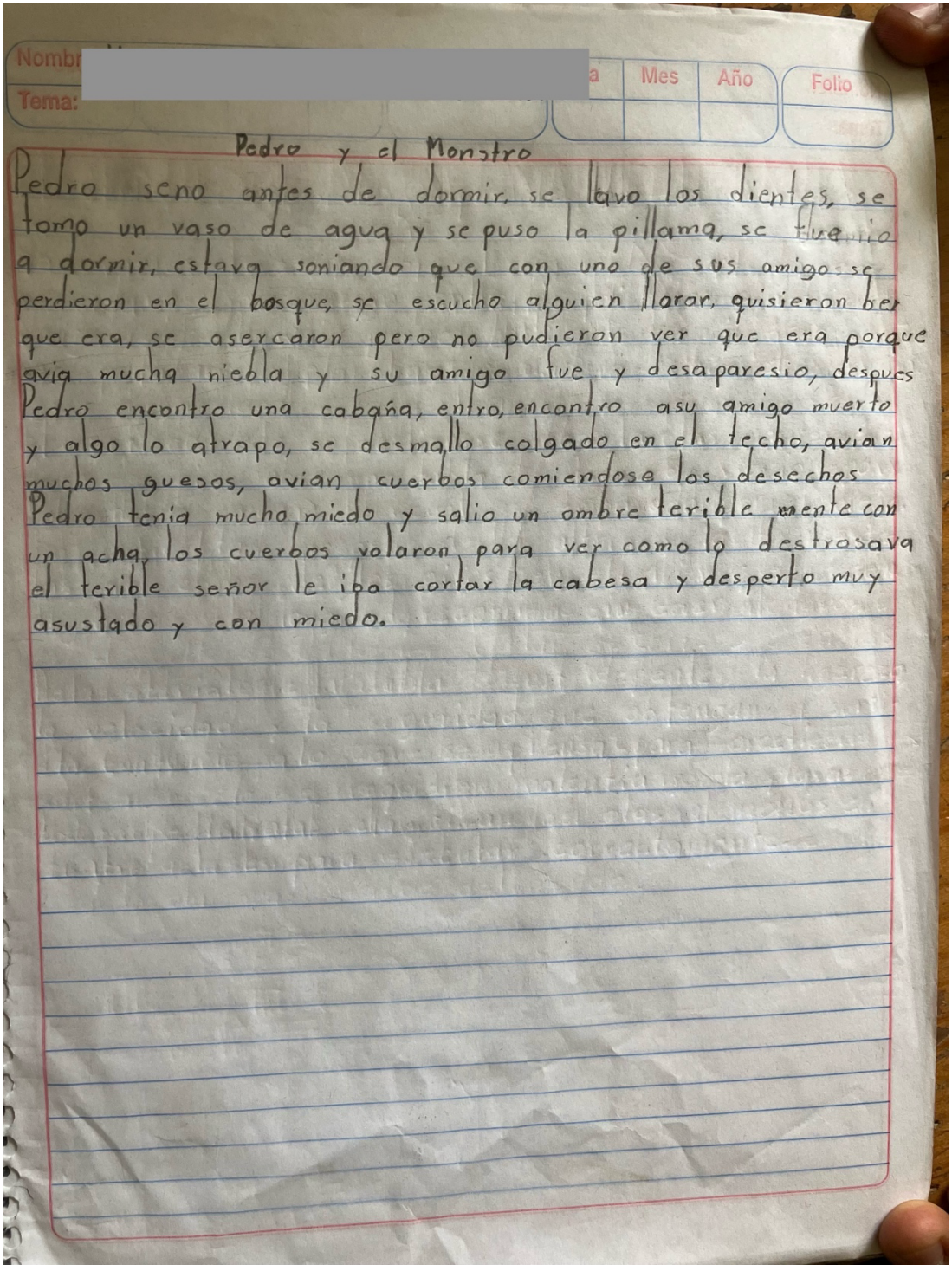
En esta tercera historia se puede notar una agencia infantil significativamente mayor que en el anterior sueño, cargado de una atmósfera opresiva y pesadillesca. Aquí, la violencia es refigurada

como un juego. Aquello que se arriesga, como en todo juego, aún importa, pero un disparo de un arma de gel no rasga los tejidos ni perfora los huesos. Otro elemento clave es que son los niños, no los adultos, quienes combaten y finalmente destierran a lo monstruoso. Así, Jonathan puede devolverle agencia a la infancia frente a la violencia sin pedirle que la viva en carne propia. Al imaginar, la infancia logra sentir y relacionarse con lo violento de otras maneras. Ahora bien, ¿es posible afirmar que esto se trate de un sueño? ¿Hay alguna prueba que nos demuestre que este tercer relato proviene de un sueño y no de una ficción oral espontánea basada en algún sueño lejano? Para Borges, esta pregunta carece de sentido ya que, al contarlo, "modifico los hechos, ya estoy fabulando" (Borges, 1980, p. 38).

En este capítulo, a través de la triple mímesis, observamos cómo el relato del sueño de la cacería prefiguró el relato testimonial de la vigilia, continuando una misma estructura narrativa refigurada de nueva cuenta en el último sueño. Es posible afirmar la presencia de una misma estructura en los tres relatos ya que estos comparten similitudes en la trama: la posición del peligro, la pauta de la cacería (mayormente presentes en los primeros dos relatos) y que el tema en los tres relatos sea la defensa (a veces infantil, a veces adulta) del territorio.

En el capítulo anterior, María nos enseñó la capacidad de la narrativa para ensanchar el sistema clasificatorio de la infancia y así hacerle frente a lo que desbordaba sus viejas taxonomías. Jonathan, por otro lado, demuestra que la estructura narrativa sobrevive al relato en curso, persistiendo en el tiempo para seguir ordenando la vida. El mundo infantil, así, reitera su forma.

*vii. Cuento de Jonathan en español*



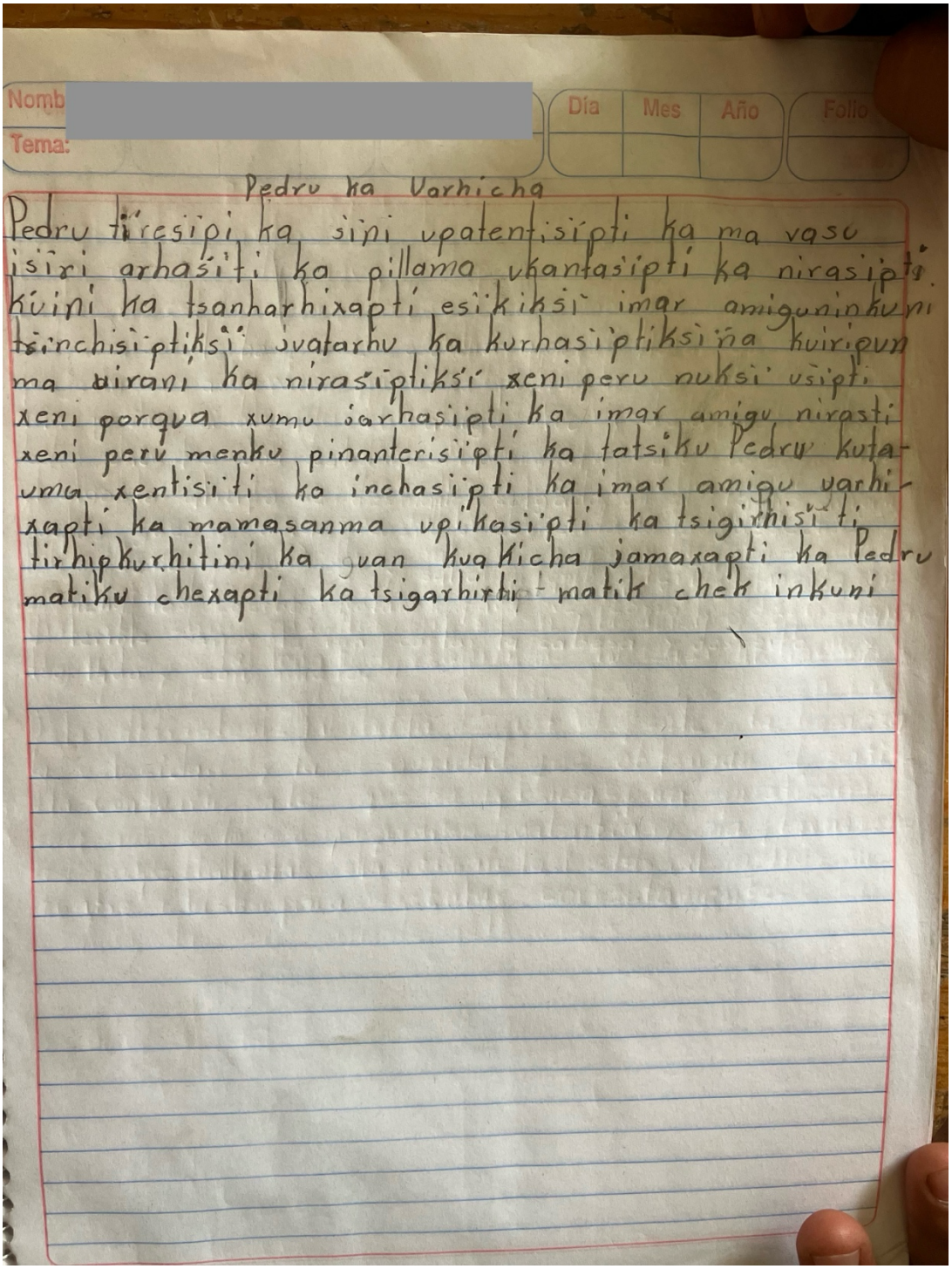
Nombr [redacted] Mes Año Folio

Tema:

Pedro y el Monstro

Pedro seno antes de dormir, se lavo los dientes, se tomo un vaso de agua y se puso la pillama, se fue a dormir, estava soniando que con uno de sus amigo se perdieron en el bosque, se escucho alguien llorar, quisieron ber que era, se asercaron pero no pudieron ver que era porque avia mucha niebla y su amigo fue y desaparesio, despues Pedro encontro una cabaña, entro, encontro asu amigo muerto y algo lo atrapo, se desmallo colgado en el techo, avian muchos guesos, avian cuerbos comiendose los desechos Pedro tenia mucho miedo y salio un ombre teriblemente con un acha, los cuerbos volaron para ver como lo destrosava el teriblé señor le iba cortar la cabesa y desperto muy asustado y con miedo.

*viii. Cuento de Jonathan en p'urhepecha*




*Fuente: Fotografías del autor*

# VI. Conclusiones

A manera de cierre general, quisiera resumir los hallazgos de esta investigación. En el tercer capítulo, argumenté que la infancia narra para darle forma al mundo, particularmente a esas experiencias que rasgan el tejido simbólico de la cultura y exigen una restitución. El relato es solo la manifestación visible de una transformación no visible. Al narrar, uno se da forma. De allí que, en la infancia (y más aún en la infancia cercana a la violencia), esta sea una actividad crucial a incentivar.

La estructura narrativa permite darle un mayor significado a la experiencia. Este es el argumento fundacional del trabajo. En el tercer capítulo, argumenté que la forma encausa la fuerza al darle unidad y causalidad narrativa. Así, la infancia es capaz de resistir a su miedo o su dolor. En el caso etnográfico de Luz, observamos que el terror de ficción transitaba al terror de la realidad sin ninguna interrupción. Los fantasmas y los ruidos tenebrosos se convirtieron en secuestros y tráfico de órganos. Esto me permitió señalar que la violencia narrada poseía una mayor coherencia y estructura que la violencia meramente presemantizada por la cultura, en donde, si bien ya existe cierto orden elemental, la violencia no obedece razones causales ni advertencias simbólicas. Posteriormente, estudiamos los casos de Rosa y Óscar, quienes demostraron que la narrativa es capaz de estructurar el dolor y la pérdida. A través de los casos del tercer capítulo, argumenté que la forma es resistencia (frente a la desestructura que implica la muerte y la violencia) y que la infancia resiste cuando narra.

En el cuarto capítulo, María nos enseñó que la forma puede ampliar sus taxonomías para recibir la magnitud de su miedo e incomprensión por la agresión del narco a su hermano, permitiendo que la clasificación se adapte a la medida de María y no viceversa. La operación fantástico-maravillosa le permitió ampliar su sistema clasificatorio para integrar ese monstruoso excedente de sentido que implica la violencia. Así, descubrí en este capítulo que narrar permite hacer más grande el mundo infantil. La imaginación fantástica puede ampliar el perímetro de lo verdadero. Me parece imprescindible cultivar esa imaginación fantástica en los niños, puesto que "real" a menudo resulta insuficiente para darle sentido al mundo.

En el quinto capítulo decidí investigar el sueño, entendiéndolo como el origen de la forma, como la resistencia más antigua. Por esta razón, critiqué la vieja jerarquía que subordina el sueño a un

mero eco de la vigilia, invitando a una lectura inversa. Jonathan nos mostró que los sueños prefiguran la arquitectura simbólica que figurará la vigilia para terminar, de nuevo, refigurándose en el sueño, donde la violencia es un juego que ayuda, sucesivamente, a mirar la vigilia con otros ojos. La forma persiste en el tiempo y sigue ordenando *a posteriori*. María nos enseñó que la forma puede ensancharse para cubrir tanto lo real como lo irreal de la experiencia. Jonathan, por su parte, ayuda a explicarnos cómo el mundo infantil logra mantener su coherencia simbólica a lo largo del tiempo.

En esta investigación, me parece haber encontrado varios hallazgos que justifican su existencia. Primero, está algo que ya he subrayado líneas más arriba: la forma infantil es necesaria, no ornamental. Responde a una profunda necesidad de sentido, y el relato es una estrategia privilegiada para satisfacerla. De igual manera, el acto de narrar demuestra una indiscutible agencia infantil, pues implica operaciones simbólicas de alta complejidad. Esto podría ayudar a pensar la agencia como la asombrosa capacidad infantil de moldear simbólicamente su medio, sin importar que puedan o no intervenirlo materialmente.

Por esta razón, este trabajo no piensa la fabulación en infancias como un puente hacia un dato duro de mayor valor. La antropología, considero, no ha de deslegitimar las fantasías infantiles o mirarlas condescendientemente, como hace el analista frente a los juicios del paciente. Los niños, al contar historias, saben lo que están contando. Lo anterior hizo que abandonara desde el comienzo las interpretaciones psicológicas ("su relato es un mero síntoma de la violencia, un reflejo deformado por su mente infantil"). Narrar es engendrar mundo con lenguaje; no es un peldaño menor hacia esa racionalidad completa y adulta. De ahí que haya cuestionado en repetidas ocasiones la desigualdad epistemológica entre la verdad y la ficción, entre el sueño y la vigilia, entre la fantasía y la realidad. Los relatos ofrecen mundos más habitables y por ello más verdaderos. En esas islas imaginarias de soberanía infantil observo la lucidez que escasea en la supuesta racionalidad adulta. Entonces, este trabajo se adscribe a los debates de la antropología infantil, pues la agencia de los niños se demuestra en la compleja operación que implica narrar, es decir, manipular las estructuras simbólicas de la cultura para construir un orden propio.

Por otro lado, esta investigación dialoga con la teoría literaria, la filosofía hermenéutica, el posestructuralismo y el estructural-funcionalismo, ya que esta teoría adulta "seria" resultó

perfectamente aplicable para decodificar algo tan complejo como la imaginación infantil y su cristalización narrativa.

Ahora, mencionaré algunas clarificaciones con respecto a mi investigación. Primero, quiero dejar en claro que mi trabajo no es una apología a la violencia, ni mucho menos del dolor infantil. En ningún momento mi intención fue revictimizar a la infancia ni dar la impresión de que no eran capaces de sentir otras emociones. Durante la mayor parte del trabajo de campo, los vi corriendo en los pasillos, jugando a las atrapadas, riéndose en el salón de clase. La infancia en San Isidro es una infancia feliz. Esto quiero dejarlo absolutamente claro. Pero es cierto: mi trabajo no los retrata riéndose en el recreo ni jugando en clase, pues allí el mundo es liviano y coherente. Este, al fin y al cabo, es un trabajo sobre la metamorfosis narrativa del miedo y el dolor en la infancia. Estas experiencias no representan la totalidad ni lo más significativo de su infancia ni de San Isidro, estoy de acuerdo. Simplemente quiero señalar que la felicidad no empuja la forma. El miedo y el dolor exigen esa sutura simbólica que la calma no provoca, pues allí el mundo ya es dulcemente habitable. La herida, en cambio, desarticula el lenguaje. Niega el sentido. Es precisamente allí donde la infancia toma las riendas de su mundo: resiste, se rebela, combate.

Ahora bien, existe igualmente una posible objeción universalista. Es cierto: pienso ciertos fenómenos como intrínsecos a la estructura narrativa. De igual manera, este trabajo se empeñó en definir la narrativa como operación, no solo por su contenido. Mis preguntas se orientan al "qué significa contar", no solo "qué se está contando". Lo admito, parto del estructuralismo. Su potencia analítica me sedujo. Aunque considero que fui precavido. Es cierto que retomé cierta terminología aristotélica para el análisis formal, pero fueron dos principios muy acotados (causalidad y necesidad) que, eso sí, los considero requisitos para una mínima inteligibilidad narrativa. A mi juicio, los hechos narrados han de tener alguna relación entre sí, articulándose bajo una trama con algún centro que permita lo anterior. Si no, no habría comprensión ni sentido alguno en lo contado. La palabra "relato" fue una excusa para observar estas composiciones de sentido en la infancia: cómo encadenan y unifican lo disperso para volverlo legible.

Otra aclaración que me gustaría hacer es sobre el poder curativo del relato, pues no considero que narrar sea una cura en el sentido terapéutico. Es algo más básico y elemental. Aunque, hay que decirlo, narrar no anula el dolor o el miedo, ni transforma las condiciones que generan la violencia en este país. Figurar el miedo no significa que el miedo ya no exista; es esculpir una forma que lo

sostenga. Aunque es cierto que narrar brinda claridad, y la claridad es dolorosa. Aunque, insisto, lo insoportable no son el dolor o el miedo en sí mismos; es no tener con qué decirlos. Las condiciones en las que se narre, eso es lo que importa. Permitirles narrar hasta donde puedan y quieran hacerlo, a su ritmo. La invitación a la forma trae consigo el respeto a la sensibilidad infantil, algo que siempre tuve presente ya que, como he dicho, ese miedo a nombrar no me es ajeno.

Ahora, quisiera señalar algunos límites de mi investigación, algunas preguntas que dejó sin responder. Primero, quiero decir que este trabajo, si bien lo hizo implícitamente, no trabajó a profundidad algunas categorías base de nuestra disciplina. En este sentido, este trabajo abrió la puerta a una investigación de mayor aliento, mi siguiente proyecto intelectual. Este fue el primer peldaño. Por eso aquí me era imprescindible argumentar que la forma existe y que administra el caos, operando incluso y sobre todo en infancias. En mi siguiente jugada, las categorías de la diferencia cobrarán mayor relevancia.

Sería, por ejemplo, interesante investigar si el contenido simbólico de las narrativas varía de acuerdo al contexto de los niños (yo estoy casi seguro de que sí). Además, la veta oralidad/escritura abre la inquietante pregunta de si la estructura narrativa puede flexibilizarse o fijarse según estos registros. También, la perspectiva de género revelaría, muy seguramente, monstruos y temores particulares.

Existe, igualmente, una segunda jugada filosófica a partir de este trabajo. Me interesa investigar por qué el relato genera orden en la conciencia. En este sentido, quisiera estudiar, con el lente fenomenológico de Merleau-Ponty, de qué manera la narrativa ordena la percepción del mundo, pues considero que la conciencia posee una tendencia natural a la forma, repartiendo densidades, pesos, figuras, estableciendo fondos, límites, campos.

De igual forma, existe una expresión de orden simbólico que es intermedia al sueño y la vigilia: la ensoñación, tal como la definía Gaston Bachelard: ese estado de lucidez suave donde la memoria se mezcla con la imaginación y la conciencia se divierte saltando entre imágenes. En borradores previos de este trabajo, la categoría de ensoñación cobró cada vez más relevancia hasta que me vi forzado a eliminarla de una vez por todas, pues exigía establecer las diferencias y relaciones entre los distintos tipos de orden imaginal en la infancia: lo onírico, la ensoñación y el relato. Esta es una pregunta no contestada.

Para cerrar, he de decir que a este trabajo lo recorre por debajo una pregunta terrible: ¿la forma puede fracasar? ¿Existe una fuerza infantil tan grande que no pueda hallar un recipiente que la sostenga?

Diré, en primer lugar, algo que pareciera contradecir el carácter de esta investigación: considero imposible la transmutación completa de la fuerza a la forma, pues no existe una forma absoluta para que el mundo migre en su totalidad al lenguaje. La forma, cuando intenta nombrar la fuerza, fracasa *siempre*, ya que intenta poner en palabras algo que esencialmente no tiene nombre. Derrida lo entendía: el lenguaje alumbra y ensombrece. "Comprender la estructura de un devenir, la forma de una fuerza, es perder el sentido ganándolo" (Derrida, 1989, p. 42). Como señalábamos en la discusión borgiana entre sueño y relato, nombrar atesora y deforma simultáneamente.

El primer Wittgenstein, al final del *Tractatus*, afirmó: "De lo que no se puede hablar, hay que callar" (2012, p. 145). Esa es su postura ante lo que se encuentra fuera de los límites del lenguaje con sentido: el silencio. Ese silencio donde el lenguaje arde en su asfixia marca el límite de lo decible, es su frontera. Pero ¿qué hacer si la fuerza es precisamente lo que se ubica más allá del límite? ¿Si la fuerza, en un sentido estricto y completo, no podrá ser descrita en su totalidad por el lenguaje ya que desborda cualquier estructura? Esta es la trampa del lenguaje matemático, lógico y conceptual, pues "Las proposiciones no pueden expresar nada más alto" (Wittgenstein, 2012, p. 142).

Así, la fuerza seguirá pulsando porque nunca será nombrada a cabalidad y permanecerá, por ende, incomprendida, ya que no podemos ver lo que no podemos nombrar. "Los *límites de mi lenguaje* significan los límites de mi mundo", dice Wittgenstein (2012, p. 123), atrapándonos en la encrucijada, pues la expresión del pensamiento está condicionada por el lenguaje, y este es limitado; por ende, hay cosas que permanecerán oscuras en la conciencia y en nosotros mismos, sentidas, sí, pero inexpresables.

Aunque hay una posible salvación: el lenguaje *sinsentido*. La metáfora, el lenguaje literario, ese que frota las palabras como dos piedras hasta conseguir el chispazo. Ese que habla de fantasmas con orejas de diablo, de sueños que anticipan la realidad, de mundos conceptualmente imposibles. Cuando la infancia narra, no soluciona la fuerza, pero la retrata: "Lo inexpresable, ciertamente, existe. Se *muestra*" (Wittgenstein, 2012, p. 144). Lo indecible, entonces, no se dice, se muestra; hay que señalarlo con el dedo. Y esto es, esencialmente, narrar. La forma no puede decir lo

indecible, pero sí enmarcarlo ante la mirada del otro. Y esto será suficiente para que la infancia siga viviendo. En palabras de Chantal Maillard (2015, p. 76), “Escribo / para que el agua envenenada / pueda beberse”.

# Bibliografía

Aristóteles. (s.f.). La Poética. (Versión digital libre).

Barthes, R., Greimas, A. J., Bremond, C., Gritli, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T., & Genette, G. (1970). Análisis estructural del relato. Editorial Tiempo Contemporáneo.

Borges, J. L. (1980). La pesadilla. En Siete noches. Fondo de Cultura Económica.

Calvet de Magalhães, T. (2001). Poesia-tragédia, mimesis e filosofia: Duas leituras da poética de Aristóteles (um breve esboço) (pp. 55–64).

Certeau, M. de. (1988). The writing of history. Columbia University Press.

Derrida, J. (1989). La escritura y la diferencia. Anthropos.

Douglas, M. (1973). Pureza y peligro. Siglo XXI.

Guber, R. (2011). La etnografía. Siglo XXI.

Kristeva, J. (1982). Powers of horror. Columbia University Press.

Maillard, C. (2015). En un principio era el hambre. Fondo de Cultura Económica.

Márquez Escamilla, H. B. (2019). Enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe en el proyecto T'arhexperakua: Trayectos del currículo al aula [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana]. Universidad Autónoma Metropolitana.

Lévi-Strauss, C. (1964). El pensamiento salvaje. CFE.

Reyes Domínguez, M. de G. (2022). Etnografía e investigación con niños. Pergamino Editora.

Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico (A. Neira, Trad.; 5.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Todorov, T. (1981). Introducción a la literatura fantástica. Premia.

Wittgenstein, L. (2012). Tractatus logico-philosophicus. Alianza Editorial.

Anexo 1: cuento “El cuervo”, de mi autoría, referenciado en el apartado etnográfico del primer capítulo.

## El cuervo

El cuarto es oscuro y la luz apenas ilumina la cama y el piso de cemento. Me lavo los dientes antes de dormir y me acuesto en la misma cama que mi hermano y mi mamá. Mi hermano llora un poco. Mi mamá apaga la luz y nos cuenta una historia antes de que mi hermano se quede dormido. Escucho su respiración en la oscuridad. Sé que sigue despierta. Se voltea y me da la espalda, como si yo no estuviera allí. Lleva ignorándome un tiempo. Me quedo dormido yo también. Necesito descansar. Tengo el mismo sueño de siempre: soy un cuervo que vuela por el cielo de noche por San Isidro, pasando por la iglesia, las casas, hasta perderme en el cerro, llegando casi a Uringuitiro y regresando. Cada vez puedo ver las casas y la iglesia con más detalle, puedo incluso oler la madera fresca de las ramas en las que descanso. Pero hay algo en el sueño que no entiendo.

Me despierto temprano, mi hermano y mi madre aún duermen. Me quito la pijama, me visto y salgo de casa rumbo al cerro a cuidar a las vacas. A pesar de que hago ruido, ninguno de los dos se levanta. Camino por la calle y llego a la escuela. Tomo las clases y regreso a mi casa. Mis amigos no juegan conmigo, el profesor no me mira cuando levanto la mano. Me ignoran. No sé si les hice algo, no puedo recordarlo. Mi mamá cocina huevos con frijoles y salsa para cenar, pero prefiero no tomar un plato ni servirme. Tenemos poco que comer. No recuerdo la última vez que cené antes de irme a dormir, y siento, como todas las noches, el hambre en mi estómago como un cuchillo enterrado.

Sueño otra vez que soy un cuervo, que extiendo mis alas de plumas negras y vuelo por San Isidro. Descanso encima de los techos de las casas, tomo aire, respiro el viento. Pero las cosas parecen distintas. Los edificios con las paredes gastadas y con grietas. Algunas casas que veo de camino a la escuela ya están construidas, ya tienen techo y segundo piso. Las puertas de madera ahora son rejas de metal. Veo a los perros de la plaza cada vez más viejos, y creo que algunos ya han muerto en mi sueño. Es extraño: parece que el pueblo ha cambiado. Por la mañana, salgo de nuevo al monte a cuidar a las vacas. Mi mamá sigue dormida en la cama con mi hermano. Todos los días se levanta tarde y tiene arrugas en la cara, al lado de los ojos. Parece más vieja. Y mi hermano ha crecido. Es casi ya de mi tamaño, aunque sea menor que yo. Me da miedo dormir en la misma cama con ellos.

Todo me parece raro. Voy a la escuela, pero no entiendo mucho en las clases. El maestro nos está enseñando cosas de años más avanzados, temas que aún no deberíamos de ver. A la hora del recreo, mis amigos ya no quieren jugar fútbol ni correr por el patio. Se sientan a platicar en las bancas, como si fueran de secundaria, como si hubieran crecido. Todos los demás, mis amigos, están cambiando. Mi maestro también se ve más viejo, camina más lento. Suena la campana y terminan las clases. El cielo se vuelve gris, se cubre de nubes. La sensación de extrañeza me corre por la piel. Siento frío. Hoy me quedo en el albergue, pero parece que está cerrado. Toco la puerta de metal y aparece el vigilante. "¿Hoy no abren? ¿No van a dar comida? ¿Qué pasa con los niños que comemos aquí?". El hombre arruga la frente y ve hacia la reja de la escuela al otro lado, como si no fuera capaz de verme. "¿Hola?", le digo otra vez. El vigilante se queda callado unos segundos antes de responder. "Malditas bromas de los niños. Tocan la puerta y se van corriendo. No dejan a un pobre hombre descansar. Pero bueno, luego de que el albergue cerrara después de la muerte del niño en la escuela, uno ya no puede regañarlos."

El vigilante cierra la puerta. Me quedo parado sin saber qué hacer. Mi corazón late con fuerza en mi pecho y comienzo a sentir el vómito escalándome la garganta. Corro hacia mi casa. Puedo ver al albergue desde la calle de afuera de la escuela: las ventanas están rotas, hay basura en la cancha, no hay sillas ni mesas en el comedor. Es como si nadie hubiera estado allí durante años, como si nadie lo hubiera limpiado. Abro la puerta de mi casa y veo cómo el sol se mete detrás de las montañas, a pesar de faltar mucho tiempo para que sea de noche. No entiendo lo que pasa. Cierro la puerta y vomito en el piso de tierra. Grito el nombre de mi hermano y de mi mamá, grito su nombre hasta que me duele la garganta. Nadie me responde. Parece que la casa está vacía. Entro al cuarto y cierro la puerta. Me tapo con las cobijas hasta la frente. Cierro los ojos. Necesito dormir, necesito irme de aquí. Sueño otra vez que soy un cuervo. Es de noche. Veo que hay personas caminando por la calle principal del pueblo. Todos cargan velas, todos visten de negro. Vuelo hacia ellos y veo a amigos míos de la escuela, también está el director y todos los maestros. Me detengo sobre el techo del aserradero. Hay una mujer y su hijo hasta adelante de las personas. Ambos están llorando. La mujer carga una fotografía gigante que le tapa todo el pecho. Escucho sus voces. Parece que todo el pueblo está allí. La mujer se acerca y me cuesta respirar cuando veo que la mujer al frente de la caminata, es mi mamá. A su lado, está mi hermano, que la toma de la mano mientras camina. Un largo grito sale de mi cuello de plumas negras cuando me veo a mí mismo en la foto que carga mi mamá. Veo mi cabello negro y mi playera favorita en la foto, la que

usaba hace algunos años. Escucho cómo mi maestro le dice a otro: “hoy se cumple otro año de su muerte, era un buen alumno, cómo lo extrañamos.”