

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES



**LA TRANSFORMACIÓN DE LAS INTERACCIONES DE UN GRUPO
DE JÓVENES DE SECUNDARIA EN EL PROCESO DE UNA
PRÁCTICA TEATRAL**

**TESIS QUE
PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN CIENCIAS SOCIALES**

PRESENTA
MARÍA VIRGINIA HERNÁNDEZ LÓPEZ

Ensenada, B.C.

Agosto de 2009

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Director de la Tesis: 
Dra. Mónica Lacavex Berumen

Aprobado por los Integrantes del Sínodo:

1.- 
Sinodal Dra. Sheila Delhumeau Rivera

2.- 
Sinodal MC. Jesús Héctor Delgado Suarez

Para cambiar el mundo es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir, la visión de mundo y las operaciones prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos.

(P. Bourdieu, 1995).

El teatro (...) es un espejo donde podemos penetrar, y, si no nos gusta nuestra imagen reflejada en él, podemos transformarla, esculpirla de nuevo según nuestros deseos, porque el acto de transformar es transformador: ¡al transformarla nos transformamos a nosotros mismos!

(A. Boal, 2004).

Para Fernando Rodríguez Rojero
Para nuestros hijos: Amaranta y Julio

AGRADECIMIENTOS

A los jóvenes del turno intermedio de la escuela secundaria técnica 54 de Infonavit Punta Banda de Ensenada, Baja California, generación 2005-2008, especialmente a Tania, Sonia y Víctor por su confianza y entusiasmo para abordar esta aventura.

A los maestros y directivos de la escuela secundaria por las facilidades otorgadas para llevar a cabo esta investigación.

A Mónica Lacavex Berumen por su paciencia, dedicación y rigor académico con que guió el presente trabajo al mejor puerto. A Héctor Delgado y Sheila Delhumeau por sus sabios consejos.

A la Universidad Autónoma de Baja California por otorgarme el Premio al Mérito Escolar en la Licenciatura de Sociología, haciendo posible mi ingreso en el terreno de la investigación.

A todos y cada uno de mis maestros de Posgrado cuyas aportaciones dieron sentido y consistencia a esta gestión de conocimiento.

A mis compañeros de Posgrado: Maricela, Loreta, Efraín, Julián, Jesús, Víctor y Juan Carlos.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las interacciones de un grupo de jóvenes de secundaria en el proceso de una práctica teatral. El grupo en cuestión perteneció al turno vespertino de la escuela secundaria técnica 54 ubicada en el Infonavit Punta Banda de Ensenada, Baja California, conjunto habitacional que registra altos índices de delincuencia juvenil. La particularidad del turno vespertino es que brinda servicio a jóvenes provenientes de zonas populares del sector sur de la ciudad; así como a rechazados de otras escuelas por indisciplina, bajo nivel de aprovechamiento, ausentismo y/o reprobación consuetudinaria.

Esta investigación parte del hecho de que estos jóvenes usan la violencia física y verbal como su principal forma de interacción, reproduciendo las condiciones hostiles de su medio ambiente y reflejando con ello su visión del mundo; y de que el teatro es un instrumento que refleja a la sociedad, y al representar la acción humana la convierte en producto estético, haciéndola visible, cuestionable y transformable.

Para el presente estudio se utilizó un enfoque integrado que vinculó perspectivas teóricas sociológicas y teatrales. Para su realización se utilizó la práctica teatral como herramienta metodológica para la obtención de información, y como instrumento interventor para crear un ambiente propicio que hiciera posible el estudio de las interacciones. Para el registro de los datos se utilizaron las técnicas audiovisuales, principalmente la fotografía. Para el análisis de los datos visuales se utilizaron las categorías: *cuerpo*, *espacio* y *estatus-rol*, por ser los elementos constituyentes de las interacciones.

Como resultados de esta investigación se encontró que las interacciones del grupo de jóvenes fueron influidas por la práctica teatral al fomentarse el uso democrático del salón de clases y la forma dialogada en la comunicación verbal y corporal. Se halló que la dimensión ficticia reflejó las interacciones como producto de la interiorización de las estructuras objetivas; y en la dimensión real, se pudieron observar las interacciones como productoras del mundo.

Palabras clave: *interacciones, jóvenes, práctica teatral.*

Tabla de contenido

Introducción	1
Capítulo 1: Marco Referencial	9
1.1 La perspectiva sociológica	11
1.1.1 De la práctica teatral a la práctica social	15
1.1.2 El concepto de interacción cara a cara	16
1.1.2.1 Actuación o <i>performance</i>	19
1.1.2.2 Rol: fachada social y fachada personal	21
1.1.2.3 Escenario o <i>setting</i>	22
1.2 La perspectiva teatral	24
1.2.2 El teatro de corte social	24
1.2.3 El enfoque sociopolítico	26
1.2.3.1 El concepto de espect-actor	27
1.2.3.2 El concepto de espacio estético	28
1.2.4 El enfoque socioeducativo	30
1.2.4.1 El teatro como proceso	31
1.2.4.2 El concepto de interrelación	32
1.3 El concepto de juventud	34
1.3.1 Los enfoques	34
1.3.2 Territorios juveniles	36
1.3.2.1 El grupo como territorio	38
1.3.3 El ámbito escolar	40
1.3.4 Los jóvenes, hoy	42
1.4 Categorías de análisis	45
1.4.1 Definición y descripción de las categorías	48
1.4.2 Relación de categorías y sub categorías	53
1.4.2.1 Definición y descripción de las sub categorías	56

Capítulo 2: Metodología	60
2.1 Campo de estudio	60
2.1.1 El Infonavit Punta Banda	60
2.1.2 La secundaria técnica 54	61
2.1.3 Los grupos intermedios del turno vespertino	62
2.1.4 Perfil del grupo	65
2.2 Consideraciones metodológicas	67
2.3 Diseño de la investigación	68
2.4 Diseño operativo	71
2.4.1 Acceso al campo	71
2.4.2 Selección del grupo	72
2.5 Recolección de datos	73
2.5.1 La observación natural	74
2.5.2 Las entrevistas semi-estructuradas	74
2.5.3 La práctica teatral	74
2.5.3.1 Diseño de la práctica teatral	75
2.5.3.2 Diseño de las sesiones de la práctica teatral	76
2.5.4 La observación cuantitativa o estructurada	77
2.5.5 Las notas de campo	77
2.5.6 Las técnicas audiovisuales	77
2.5.7 La reflexión	78
2.6 Abandono del campo	78
2.7 Análisis de los datos	79
 Capítulo 3: Presentación y Discusión de los Resultados	 81
3.1 Las sesiones de la práctica teatral	81
3.2 Los datos visuales	133
3.2.1 Categoría cuerpo	136
3.2.1.1 El discurso corporal en la dimensión real	137

3.2.1.2 El discurso corporal en la dimensión ficticia	148
3.2.2 Categoría espacio	152
3.2.2.1 El discurso espacial en la dimensión real	153
3.2.2.2 El discurso espacial en la dimensión ficticia	162
3.2.3 Categoría estatus-rol	168
3.2.3.1 El discurso accional en la dimensión real	169
3.2.3.2 El discurso accional en la dimensión ficticia	173
3.3 Análisis global	175
3.4 Programa de ejercicios teatrales dentro del aula	183
 Capítulo 4: Conclusiones y Recomendaciones	 194
Anexos	207
Referencias	228

Lista de Tablas

Número	Página
1.1 Ruta crítica para la definición de las categorías de análisis	46
1.2 Relación de categorías en las dimensiones real y ficticia	55
2.1 Relación de categorías y sub categorías	80
3.1 Descripción de las interrelaciones de Motos (2000)	134

Tablas en Anexos

Número	Página
A1 Desglose de actividades en el montaje de escenas	226
A2 Descripción de las actividades	227

Lista de Figuras

Número	Página
1.1 Inserción de la práctica teatral en las interacciones	16
1.2 Elementos constituyentes del actor social en la dimensión real	47
1.3 Elementos básicos del actor teatral en la dimensión ficticia	48
2.1 Modelo teórico-metodológico de la investigación	69
2.2 Modelo de la práctica teatral	75
3.1 Esquema conceptual de las interrelaciones de Motos (2000)	135

Introducción

La violencia escolar se presenta como una situación cotidiana al interior de las aulas en el ciclo secundario. En la década de los ochenta este fenómeno empezó a ser tema de investigación en diversos países, pero en México cobra relevancia a principios del presente siglo. Pocos han sido los trabajos relacionados con este fenómeno, que aunque no es nuevo, se ha incrementado hasta percibirse como un comportamiento cotidiano. En esta línea, destacan los estudios realizados por Etelvina Sandoval (2000) quien considera que la escuela secundaria es una etapa que hay que sobrevivir mediante estrategias de negociación ante sus condiciones normativas; para Martha Prieto (2005) el comportamiento violento es polimorfo, pero a fuerza de repetirse día a día es visto con naturalidad; como forma de socialización, de interacción entre los alumnos, o como indisciplina o incivilidad entre los representantes de la escuela. Ambos estudios concuerdan en que las relaciones que se establecen en la vida cotidiana de los jóvenes dentro del ámbito escolar están influenciadas por factores sociales, familiares, escolares y culturales; bajo estas consideraciones, el ambiente hostil que enmarca la vida cotidiana de los jóvenes, se refleja en interacciones violentas dentro del salón de clases.

En la ciudad de Ensenada, Baja California, la secundaria técnica 54 "Antonio Meléndrez" no es la excepción. Su población estudiantil está integrada principalmente por jóvenes que viven en el Infonavit Punta Banda, considerado como uno de los sectores que presenta mayor índice de delincuencia juvenil, según consta en el Programa Sectorial de Seguridad Pública Municipal (2002). De acuerdo con la información proporcionada por la escuela, específicamente en el turno vespertino, esta secundaria ofrece servicio a jóvenes rechazados de otros planteles cuyas causas principales son: indisciplina, bajo nivel de aprovechamiento, ausentismo o reprobación consuetudinaria (ver anexo 1); condiciones hostiles que los encuadra dentro de un perfil de alumno cuya principal forma de interacción se cristaliza en la violencia física y verbal.

Actualmente las necesidades y requerimientos de la población joven en México representa uno de los principales retos sociales; sin embargo, las políticas sobre juventud diseñadas a nivel federal y estatal, se concentran en desarrollar estrategias que coadyuven en el desarrollo de habilidades para su futura inserción en el mundo de los adultos, cuyo carácter es meramente asistencialista y se focalizan en jóvenes integrados (Monsiváis, 2004). Huelga añadir que los programas institucionales que se han implementado en el Infonavit Punta Banda¹ tienen como finalidad contribuir a la solución de los problemas sociales que su población presenta. Estas políticas consideran lo juvenil como un periodo transitorio hacia la adultez, omitiendo la diversidad que encierra la noción y el significado que cada individuo le da a este periodo etario (Reguillo, 2000; Monsiváis, 2003). Al respecto, Prieto (2005) advierte de la importancia de conocer a profundidad la problemática juvenil, en términos de acercarse y conocer cómo viven y construyen los jóvenes su vida cotidiana al interior de la secundaria; las formas que utilizan para enfrentarse y asumir las reglas; así como sus formas de convivencia y sobrevivencia frente a los límites impuestos por el sistema normativo de la institución.

La idea que guió el presente estudio es que las interacciones constituyen un eje temático que articula las actividades intrínsecas de la convivencia dentro del salón de clases y abren un territorio de reflexión que posibilita un acercamiento a la problemática juvenil, teniendo en cuenta que las interacciones son el principio básico de la organización social (Goffman, 1963) y que éstas determinan el carácter de las relaciones sociales (Reguillo, 2000; Sandoval, 2000).

¹ Entre los gubernamentales se encuentra el Programa Comunitario de Desarrollo Integral Colonia Punta Banda con subprogramas como: Ponle dedo al picadero, Sistema Integral de Control Escolar (SICE), Central Psicopedagógica y Escuela para padres. Entre los propuestos por las instituciones educativas se encuentra el Programa de Desarrollo Social UABC-Ensenada, del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California, que brinda asesoría profesional a través de la implementación de talleres y cursos al interior de las escuelas ubicadas en esta colonia como: talleres de educación vial, higiene y nutrición, orientación psicosocial y asesorías en matemáticas, entre otros.

En otra tesitura, algunos investigadores del fenómeno teatral coinciden en que el teatro puede ser utilizado para el cambio social por su doble función: es un instrumento-espejo de la sociedad mediante el cual preserva y transmite su visión del mundo, y como estética teatral, objetiva la acción humana volviéndolo un instrumento increpante, que puede ser utilizado para analizar y transformar la realidad (Duvignaud, 1966; Boal, 1982). Entre los estudios que han sido documentados en esta línea se encuentra el de Sanders (2004), realizado a un grupo de secundaria integrado por jóvenes de minorías étnicas. Sanders (2004) aplica el método del Teatro del Oprimido de Augusto Boal (1982) y encuentra que los jóvenes modificaron su visión del mundo al comprender su realidad y descubrir e incorporar a la suya propia otras realidades que presentaban formas diversas de opresión. Desde el enfoque socioeducativo destacan los estudios realizados por Tomás Motos (2000) quien propone utilizar el teatro como proceso (teatro para hacer), para desarrollar la escucha activa y fomentar las relaciones armónicas al interior de los grupos.

Con base en lo expuesto, se formuló la pregunta de investigación ¿Cómo influye la práctica teatral en las interacciones de un grupo de jóvenes de secundaria?; teniendo como objetivo general: analizar las interacciones de un grupo de jóvenes en el proceso de una práctica teatral, bajo el supuesto de que estos jóvenes reproducen en sus interacciones las condiciones hostiles de su medio ambiente reflejando con ello su visión del mundo; así mismo, asumiendo que si bien el entorno condiciona las interacciones, no las determina porque pueden modificarse en virtud de las situaciones cambiantes que se presenten (Bourdieu, 1997). Para dar respuesta a esta pregunta, la investigación se llevó a cabo en un grupo de jóvenes del turno vespertino de la secundaria técnica 54 de Infonavit Punta Banda durante el periodo febrero-noviembre del 2007.

Dado que en la revisión de la literatura no se encontraron estudios documentados en México con estas características, y que las teorías examinadas en la disciplinas sociológica y teatral aportan conceptos aplicables al problema planteado, se optó por llevar a cabo una investigación de tipo

descriptiva con enfoque integrado; ya que según Hernández, Fernández y Baptista (2006) el estudio descriptivo permite analizar cómo es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes; detallar las actividades, situaciones o sucesos presentados; y utilizar al mismo tiempo herramientas cualitativas y cuantitativas. Bajo estos criterios se establecieron los siguientes objetivos particulares:

- Realizar un perfil del grupo, antes de la práctica teatral.
- Diseñar y aplicar una práctica teatral en forma de un taller de teatro que haga posible la observación.
- Describir las formas de relación de los miembros del grupo durante la práctica teatral.
- Describir el lenguaje corporal de los miembros del grupo durante la práctica teatral.
- Describir el uso que hacen del espacio los miembros del grupo durante la práctica teatral.
- Describir las manifestaciones del estatus-rol de los miembros del grupo durante la práctica teatral.
- Generar un programa de ejercicios de teatro que puedan llevarse a cabo en el salón de clases.

Para el logro de estos objetivos se recurrió a la búsqueda de información documental para sustentar la investigación en perspectivas teóricas de orden macro y micro de las dos disciplinas. De la revisión de la literatura de la perspectiva sociológica y de la observación, se desprendieron tres categorías de análisis: *cuerpo*, *espacio* y *estatus-rol*, por ser los elementos que constituyen al actor social teniendo como base el Modelo Dramatúrgico de Erving Goffman (1963); así mismo de la revisión de la literatura de la perspectiva teatral se desprendieron sub categorías para visualizar las actitudes manifiestas en las dimensiones real y ficticia. Las categorías y sub categorías enmarcaron el proceso de producción y el posterior análisis de los datos.

La recolección de los datos se dio en dos fases: en la primera fase, antes de la práctica teatral se utilizó la observación natural para realizar el perfil del grupo y la entrevista semi estructurada para recoger la percepción de los agentes externos con respecto al grupo. En la segunda fase, se utilizó la práctica teatral con un doble propósito: como herramienta metodológica y como instrumento de intervención, con lo que se creó un ambiente propicio para poder llevar a cabo la observación dentro del aula; la observación estructurada para recoger la información generada en las sesiones y las notas de campo para reorientar y depurar el proyecto de acuerdo con las situaciones emergentes. Para recuperar y analizar los datos se utilizaron las técnicas audiovisuales en sus modalidades de fotografía y video; y la reflexión documentada que se mantuvo durante todo el proceso para tamizar la información generada.

Esta investigación se consideró pertinente porque tuvo implicaciones prácticas al interior del aula, donde los beneficiarios de los resultados fueron los jóvenes participantes en la práctica teatral, con lo que se esperaba que el grupo modificara el sentido que da a su mundo social y desarrollara habilidades para generar otras formas de interacción menos violentas. Este propósito se basó en los siguientes supuestos:

- Las interacciones reflejan la visión del mundo, pero pueden modificarse en virtud de las situaciones cambiantes por las que atraviesan los agentes (Bourdieu, 1997).
- Las relaciones alumnos-escuela y entre pares, se dan en el marco de negociaciones cuyo carácter se establece de acuerdo el rumbo que tomen las interacciones (Sandoval, 2000; Reguillo, 2000), por lo que se considera que unas nuevas condiciones dentro de la organización pueden llegar a generar otro perfil del grupo de jóvenes.
- El teatro es un agente socializador porque sólo puede darse en forma grupal (Motos, 2000; Robles y Civil, 2003).

- La práctica teatral provee un espacio creativo que permite al practicante auto-observarse y verse reflejado en el otro, con lo que puede estar en condiciones de reflexionar sobre sus acciones ante las situaciones presentadas y en un momento dado, modificar su percepción de la realidad (Boal, 1982, 2004).
- La práctica teatral sistematizada y mantenida como proceso, llega a fomentar hábitos de disciplina, trabajo grupal y cooperación (Motos, 2000; Robles y Civil, 2003).

Fue pertinente porque proveyó un programa de ejercicios de teatro adaptados para llevarse a cabo dentro del salón de clase, pudiendo ser fácilmente utilizado por los profesores de la materia de actividades artísticas; así como por la comunidad educativa en general porque permite valorar posibles alternativas de uso de las herramientas teatrales en cualquier área del conocimiento.

Es relevante también porque proporciona a las administraciones públicas educativas del Estado, una base objetiva para definir políticas, diseñar estrategias, proponer intervenciones y actuaciones concretas para abatir la violencia escolar.

La investigación posee también un valor teórico porque puede ser precedente para impulsar y facilitar futuras tareas de investigación que completen y mejoren el conocimiento del fenómeno y al mismo tiempo permitan evaluar las iniciativas e intervenciones que se hubiesen puesto en marcha.

Un aspecto importante de esta investigación fue su propuesta metodológica ya que en la revisión de la literatura, no se encontraron precedentes de estudios similares; además porque generó conocimiento para ambas disciplinas y, porque representó un nuevo instrumento para la recolección y análisis de datos.

Es importante señalar que este estudio se dio dentro de un marco institucional por lo que una de las limitaciones a las que se enfrentó fue el tiempo, ya que estuvo sujeto al calendario oficial de la escuela: en términos de días hábiles, periodos vacacionales, actividades sindicales, e inicio y terminación del ciclo escolar; en términos de distribución del horario de la materia de Arte que propiciaba el ausentismo de los jóvenes y; en términos del tiempo asignado en horas clase, que consistió en 90 minutos por semana.

Analizar las interacciones de un grupo de jóvenes de secundaria para conocer la influencia de la práctica teatral, implica que el grupo se mantenga estable en su constitución, por lo menos durante un tiempo razonable que haga posible obtener resultados; sin embargo, las características del grupo dieron pie a que se suscitara cambios en su constitución debido principalmente a expulsiones, abandono de los estudios y cambio de plantel; así mismo el cambio de grado de los alumnos por la terminación del ciclo escolar. Estas limitantes motivaron cambios de estrategia durante todo el proceso pero fueron subsanadas por el carácter flexible del diseño de la práctica teatral. Finalmente se considera que los resultados obtenidos fueron mayores que las limitaciones de la investigación.

Para su presentación este documento está dividido en cuatro capítulos: el primero corresponde al marco referencial, el segundo a la metodología, el tercero a la presentación y análisis de los resultados, y el cuarto a las conclusiones y recomendaciones.

En el capítulo 1: Marco Referencial, se presentan por separado las perspectivas sociológica y teatral, profundizando en los conceptos de interacción e interrelación respectivamente; en seguida se revisa el concepto de juventud porque los sujetos de este estudio se insertan dentro de este grupo social; finalmente se presentan las categorías y las sub categorías, que enmarcan el proceso de producción y el posterior análisis de los datos.

En el capítulo 2: Metodología, se presenta el campo de estudio donde se llevó a cabo la investigación, luego se expone el diseño de la investigación y la propuesta de un modelo integrador que permitió sistematizar el análisis de las interacciones; asimismo, las herramientas utilizadas para llevar a cabo los objetivos de estudio y, posteriormente, el diseño operativo que comprende los sub apartados: selección del grupo, recolección de datos, abandono del campo y análisis de los datos.

En el capítulo 3: Presentación y Discusión de Resultados, se presentan y discuten por separado los datos recolectados mediante la observación en las sesiones de la práctica teatral y los datos visuales recolectados mediante la fotografía, posteriormente se presenta el análisis global de los resultados; finalmente se concluye con la presentación del programa de ejercicios de teatro generado durante la práctica teatral.

En el capítulo 4: Conclusiones y Recomendaciones, se articulan las aportaciones surgidas de este estudio, de acuerdo con los objetivos planteados que sirvieron de guía a la presente investigación; así mismo, se presentan los ejes temáticos que abren nuevas líneas de investigación.

Capítulo 1: Marco Referencial

Una vez establecido el planteamiento del problema fue posible abordar las premisas teóricas sociológicas y teatrales que sirvieron de guía al presente trabajo. De esta revisión se desprendieron los conceptos: interacciones, jóvenes y práctica teatral; estableciéndose, en la propuesta para analizar las interacciones del grupo de jóvenes en el proceso de una práctica teatral, los siguientes criterios:

El condicionamiento de las estructuras objetivas sobre las interacciones de los jóvenes. Los jóvenes de secundaria reproducen en sus modos de estar juntos, el ambiente hostil de su entorno sociocultural educativo a través de sus interacciones, cristalizadas en la violencia física y verbal.

La subjetividad de los jóvenes. Aún cuando las estructuras objetivas condicionan la acción y la elección de la acción, no la determinan. Los jóvenes pueden llegar a modificar sus interacciones de acuerdo con las condiciones cambiantes por las que atraviesan.

La cualidad del teatro de representar la acción humana. Cualidad que lo convierte en vehículo de transformación social y en herramienta de análisis de la interacción. Como vehículo de transformación porque permite la auto-observación, la reflexión y la crítica; como herramienta de análisis de la interacción porque al representar la acción humana, aunque su naturaleza es diferente, los elementos son los mismos: el cuerpo, donde se materializa, el espacio donde se estructura y cobra significado y, el estatus-rol, donde se ritualiza.

Con base en lo anterior, este capítulo se dividió en cuatro apartados:

En el apartado 1.1, se presenta la perspectiva sociológica donde se revisa el concepto de interacción a partir de los criterios de Pierre Bourdieu (1997) y

Erving Goffman (1963). Según Pierre Bourdieu (1997) hay una relación dialéctica entre *habitus* y *campo*. Según Erving Goffman (1963) las interacciones (que se manifiestan en la intersección entre *habitus* y *campo*) reflejan la visión del mundo.

En el apartado 1.2, se presenta la perspectiva teatral donde se revisan los criterios de Augusto Boal (1982, 2004) y Tomás Motos (2000). Según Augusto Boal (1982; 2004) el teatro puede ser utilizado para el cambio social y por tanto, para la modificación de la visión del mundo. Según Tomás Motos (2000), las herramientas teatrales pueden ser utilizadas como técnicas de intervención para generar modelos de interrelación a través de la creatividad.

En el apartado 1.3, se revisan las perspectivas sobre el concepto de juventud que se consideraron pertinentes para este estudio, enfatizando la propuesta de Rossana Reguillo (2000) de entender el grupo como territorio cultural; enseguida se revisan los criterios de Etelvina Sandoval (2000) para analizar las relaciones interculturales entre la escuela y los alumnos; finalmente se realiza una contextualización de los jóvenes, hoy, como marco para entender las transformaciones en las redes de comunicación y socialización de los jóvenes, suscitadas por las nuevas tecnologías y la globalización.

En el apartado 1.4, se presentan, definen y describen las categorías *cuerpo*, *espacio* y *estatus-rol*, desprendidas de la observación y de la perspectiva sociológica, y las sub categorías *interrelación*, *relaciones espaciales*, *relaciones centradas en el rol*, *espacio estético* y *dramatización de la acción*, desprendidas de la perspectiva teatral, que en conjunto enmarcan el proceso de producción y el posterior análisis de los datos.

1.1. La perspectiva sociológica.

Desde la tradición sociológica convencional, es posible abordar las interacciones a través de la corriente funcionalista. Bajo esta perspectiva, se puede considerar la categoría durkheimniana de las representaciones colectivas donde afirma que "los hábitos colectivos se manifiestan bajo formas definidas, reglas jurídicas, morales, dichos populares, hechos de estructura social (...) como existen de una manera permanente (...) constituyen un objeto fijo, una norma constante" (Durkheim, 1986, p.88). La corriente funcionalista establece que el sujeto percibe al mundo desde su entorno que lo predispone a actuar en consecuencia con el grupo ante un determinado estímulo. Sin embargo, este conjunto de significados que comparten intersubjetivamente los miembros de una comunidad, si bien ayuda a comprender las formas de comportamiento de una comunidad específica, puede limitar el estudio a una mera comprensión de la coerción de las estructuras sobre el sujeto, ignorando su racionalidad y subjetividad y confiriéndole una actitud pasiva, por lo que es necesario enmarcar el estudio en una perspectiva sociológica que recupere la racionalidad del sujeto y la subjetividad que da significado a sus acciones, es decir, una perspectiva que posibilite estudiar el problema presente a partir de la interacción del sujeto con las estructuras; ya que las interacciones no pueden ser estudiadas de forma aislada como si se tratara de un evento único, sino provistas de sentido dentro de un contexto específico (Rizo, 2006).

Sucede que los actores que interactúan no son seres abstractos, sino humanos rabiosamente concretos, históricos (socializados en una determinada sociedad y portadores de una determinada cultura). Sucede también que tienen distintos grados de poder, por lo que su capacidad de acción y las consecuencias de sus acciones son muy distintas. Y sucede también que ese orden de interacción está inserto en una macroestructura sociocultural (estando condicionado por ella) y que es, a su vez, productor de esa macroestructura. Aunque también es cierto, repito, que ese orden de interacción goza de bastante autonomía y que no es nada fácil, claro, determinar las conexiones entre ese orden micro y el orden macro, es decir: determinar cómo la macroestructura sociocultural condiciona la interacción cara-a-cara y cómo dicha interacción cara-a-cara reproduce y produce la macroestructura (Caballero, 1998, p. 147).

La teoría estructural constructivista surgida en la sociología moderna europea, intenta conciliar las posturas situadas dentro del objetivismo y las que se mantienen dentro del subjetivismo; entre aquellas que consideran que las estructuras son externas al individuo y determinan su acción como el funcionalismo y el marxismo ortodoxo y entre aquellas que se centran en los procesos en que los agentes piensan, construyen y representan el mundo social ignorando las estructuras objetivas en las que esos procesos tienen lugar como la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etnometodología (Ritzer, 2002).

En esta integración de subjetividad-objetividad son fundamentales las categorías de *habitus* y *campo* de Pierre Bourdieu porque permiten entender que las prácticas sociales de los agentes a las que subyacen las interacciones, son producto de la relación recíproca entre la acción y la estructura.

Por un lado, las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas: "campos" de posiciones sociales que se han construido en dinámicas históricas: el sistema escolar, el campo económico, el campo político, etc., por otro lado, las estructuras sociales internalizadas, incorporadas al agente en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción: los *habitus* (Martín, 2004, p.2).

El *habitus* es el concepto que permite a Bourdieu relacionar lo objetivo (el mundo social) y lo subjetivo (la interiorización de ese mundo objetivo): lo social con lo individual. En términos generales lo define como:

Principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciantes (...) Estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas (...) son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. (Bourdieu, 1997, p. 33).

En la apreciación de Zafa, el concepto de *habitus* puede resultar más claro:

Un sistema de disposiciones duraderas, eficaces en cuanto esquemas de clasificación que orientan la percepción y las prácticas más allá de la conciencia y el discurso, y funcionan por transferencia en los diferentes campos de la práctica (...) Estructuras estructuradas, en cuanto proceso mediante el cual lo social se interioriza en los individuos, y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas (...) Estructuras predispuestas a funcionar como estructurantes, es decir, como principio de generación y de estructuración de prácticas y representaciones (Zafa, 2002, p. 2).

Como se entiende en este estudio el *habitus* es un sistema de disposiciones duraderas que, mediante unas prácticas diferenciadas los agentes dan sentido a su mundo social. Es la estructura objetiva, historia que se encarna en el cuerpo a través del proceso de socialización. Es estructurante porque orienta las prácticas y la percepción de las prácticas. El gusto, el estilo de vida, la forma de responder de los agentes ante las situaciones, constituyen su *habitus*. La elección de cosas, de personas, de profesiones, no es otra cosa que la manifestación del *habitus*, su visión del mundo.

La categoría del campo, es descrita por Bourdieu como un "campo de batalla" o mercado competitivo dentro del cual los agentes se enfrentan con medios² y fines diferenciados para mantener o mejorar su posición en la estructura social contribuyendo de este modo a conservarla o transformarla.

Dentro del campo "existe una relación entre las posiciones sociales (concepto relacional), las disposiciones (o los *habitus*) y las tomas de posición, las "elecciones" operadas en los dominios más diferentes de la práctica (...) por los agentes sociales" (Bourdieu, 1997, p. 29). En esta red de relaciones objetivas, de espacios sociales, las posiciones de los agentes están socialmente definidas y funcionan con independencia de éstos, vinculándose y oponiéndose entre sí por las distancias que las separan: maestro/alumno, padre/hijo,

2 Bourdieu se refiere a los diferentes tipos de capital de que disponen los agentes: social, simbólico, cultural y económico. "Se entiende por capital social a las relaciones sociales valoradoras entre las personas; el capital simbólico procede del honor y del prestigio y, el capital cultural implica varios tipos de reconocimiento legítimo" (Ritzer, 2002, p. 496).

empleado/patrón. Las prácticas de los agentes tienden a ajustarse espontáneamente a las distancias sociales establecidas entre posiciones (Bourdieu, 1997)

Como se entiende en este estudio, las prácticas sociales que devienen de las representaciones de la realidad se enmarcan en una relación interactiva entre *habitus* y campo, donde el *habitus*, historia hecha cuerpo, constituye la visión del mundo de los agentes, que se refleja en las prácticas sociales, donde cobra sentido en tanto reproduce las estructuras objetivas.

Sin embargo, Bourdieu (1975) parte de que el *habitus* es una estructura flexible, un sistema abierto de disposiciones duraderas pero no inmutable, por lo que el agente, al enfrentarse a situaciones adversas, cambia y modifica su visión del mundo; consecuentemente al modificarse el *habitus*, las prácticas sociales cambian porque la visión del mundo no es concordante con las aprendidas, incorporadas; en este momento es que llega a ser posible modificar la estructura objetiva en que el *habitus* fue dispuesto, ajustado para funcionar.

Ya Weber (1979), en la tradición sociológica clásica había introducido la categoría de la acción social como aquella significativa que ejecuta el individuo voluntariamente con una intención con arreglo a fines para lograr el mayor beneficio.

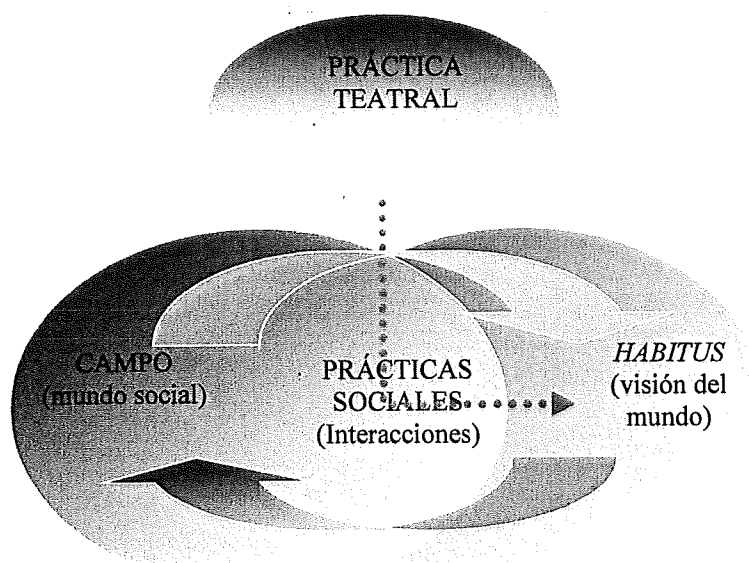
Para Weber, la acción social tiene el sentido que le da el agente en su intención de interactuar con el otro; es pues, una sociología comprensiva. Así considera cuatro formas de acción: la acción tradicional que se orienta por las costumbres, la acción racional que se somete a una valoración moral, la acción racional instrumental en que se busca la eficacia de los medios respecto de los fines, y la acción afectiva que es determinada por las emociones. Esta clasificación permite entender el conjunto de acciones sociales como racionales o irracionales.

Para Bourdieu (1991) sin embargo, aunque el *habitus* es una estructura internalizada y encarnada mediante la cual las personas dan sentido al mundo social, que constriñe el pensamiento y la elección de la acción, no la determina: “no hay unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos (...) sujetos a variación según la lógica de la situación (...) los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero (Bourdieu, 1991, p.31). En esta practicidad es que radica la diferencia con la lógica formal de la corriente estructural funcionalista, pues “la lógica práctica posee una naturaleza politética (...) por lo que el *habitus* es adaptado por los individuos que cambian en función de las situaciones contradictorias por las que atraviesan” (Ritzer, 2002, p.494).

1.1.1 De la práctica teatral a la práctica social.

Entendiendo que las prácticas sociales son la fuerza que dinamiza las estructuras objetivas y subjetivas, generadoras y productos a la vez de las prácticas sociales, que cambian en función de las situaciones adversas a las que se enfrentan los agentes, en este estudio se optó por insertar la práctica teatral en las prácticas sociales de los jóvenes, específicamente en el ámbito de sus interacciones (ver figura 1.1).

Figura 1.1 Inserción de la práctica teatral en las interacciones.



Fuente: Elaboración propia a partir del modelo integrador de las estructuras objetiva y subjetiva de la cultura de Pierre Bourdieu (1997).

En la figura 1.1, se puede apreciar que las prácticas sociales median entre el *habitus* y el campo, donde “el *habitus* se crea a través de la práctica [pero] el mundo social se crea a resultas de la práctica” (Ritzer, 2002, p. 494) por lo que siendo las prácticas sociales estrategias flexibles y adaptables a condiciones cambiantes, es posible que la intervención de la práctica teatral modifique las percepciones de la realidad de los jóvenes y por lo tanto sus interacciones, con lo que estarán en condiciones de responder de forma diferente a la acostumbrada a las situaciones que se les presenten.

1.1.2 El concepto de interacción cara a cara.

En el marco de la perspectiva sociológica norteamericana, surge durante la primera mitad del siglo XX un enfoque de tipo micro para el estudio de la organización social denominado interaccionismo simbólico, que tiene como

objeto de estudio la interacción social, considerada como elemento fundamental que da forma a la vida cotidiana. Esta corriente tiene entre sus principales exponentes a Herbert Blumer, George Herbert Mead, Charles Horton Cooley y Erving Goffman. Todos ellos coinciden en que es posible analizar la organización de la sociedad a través de las interacciones sociales y entienden la vida cotidiana a partir de la relación de un grupo de personas con su entorno social en un tiempo determinado.

[La vida cotidiana es] un conjunto de “lugares” ubicados en el tiempo y el espacio sociales. [Los interaccionistas simbólicos] estudian conjuntos de personas juntamente con los escenarios, las actividades y los problemas a que se enfrentan y que los hacen un grupo (...) preguntan cómo los miembros de este grupo ven el mundo y utilizan la información para explicar las acciones y las interacciones de estos miembros (Schwartz, 2006, p. 23).

Centrándose en el planteamiento de la presente investigación, es relevante el enfoque de Erving Goffman (1963) porque concibe la acción social en analogía con la acción teatral, supuesto en el que se basa para desarrollar su *Análisis dramático de la vida cotidiana*.

En su tesis, Goffman establece que las interacciones son el principio básico de la organización social, donde el sujeto, para vivir en sociedad, recurre a la utilización de una “máscara expresiva” con el propósito de influir a su audiencia y mantener o mejorar su posición dentro de la estructura social, análogamente a lo que ocurre en una representación teatral en donde el actor (*performer*) representa un personaje en una situación ficticia³ con el propósito de influir en su audiencia. Su dominio en el manejo del gesto, de la expresión corporal y

³ Es importante aclarar que una situación ficticia se da dentro de una estructura dramática preconcebida, dentro de una historia cuyas circunstancias han sido dadas por el dramaturgo y donde el actor teatral acciona o reacciona dependiendo del carácter del personaje que representa, a diferencia del actor social en donde la situación se va estableciendo paulatinamente conforme se lleva a cabo el proceso de interacción y el sujeto utiliza estrategias para fijar su postura frente a la audiencia de acuerdo con el rumbo que tome la confrontación.

verbal, del control de las emociones, determinará el aplauso o abucheo de la audiencia.

Pero esta analogía entraña una paradoja: el actor teatral está solo, separado de la audiencia por el escenario, todas las luces puestas sobre él mientras su audiencia se mantiene en la sala de butacas, al abrigo de la oscuridad que la hace invisible; el actor social por el contrario, tiene como escenario la vida cotidiana y allí no hay luces que resalten sus actos y vuelvan incógnita a su audiencia. Se da por sentado entonces que el actor social no siempre está frente a una audiencia pensando en cómo influirla, de allí que Goffman diferencie entre dos tipos de acciones: aquellas realizadas para influirse mutuamente y las que se realizan para influir a una audiencia, dependiendo de la situación:

La interacción cara a cara se refiere a la influencia recíproca de los individuos sobre las mutuas acciones cuando están en mutua presencia física inmediata... Una actuación (*performance*) puede ser definida como: toda la actividad de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre cualquiera de los demás participantes. (Caballero, 1998, p. 130).

Para Rizo (2006) existen dos tipos de actos en la comunicación: aquellos actos lineales de transmisión de información que connotan una acción expresiva orientada hacia el otro y aquellos que connotan una acción comunicativa que necesariamente pretende actuar sobre el otro. Las interacciones se sitúan dentro de estos últimos, porque representan situaciones totales, ya que éstas sólo pueden darse entre dos o más sujetos que se confrontan cara a cara, cuando existe una necesidad de comunicarse y cuando hay una intención de influirse recíprocamente. Rizo (2006) considera además que en estas interacciones cara a cara, los individuos se comprenden y comprenden a los demás, ya que en la interacción como proceso de comunicación con otro distinto a uno mismo, el actor social adquiere capacidad reflexiva para verse a sí mismo, a la vez que da forma y sentido a la realidad social.

En este estudio se entiende que las interacciones cara a cara son actos comunicativos complejos e intencionados, que involucran estrategias corporales y mentales que ejecutan los actores para influirse mutuamente con el propósito de mantener o mejorar su posición dentro de la estructura social (Goffman, 1963; Rizo, 2006); análogamente en la dimensión ficticia, las peripecias por las que atraviesan los personajes los conducen a un cambio de fortuna (Cf. *La poética de Aristóteles*).

Esta investigación se valió de la paradoja de la analogía de Goffman para aclarar la diferencia entre estas dos formas de acción: la interacción cara a cara suscitada en una situación real (dimensión real) y la actuación, suscitada en una situación ficticia (dimensión ficticia). Este criterio permite observar y diferenciar los mecanismos que se generan y se ejecutan en una y otra situación. En función de estos mecanismos, se desprenden conceptos surgidos del terreno teatral en que Goffman se fundamenta para analizar las interacciones cara a cara: la actuación o *performance*, el rol: fachada social y fachada personal y escenario o *setting*.

1.1.2.1 Actuación o *performance*.

Para explicar este concepto, Goffman (1963) parte del supuesto de que la acción humana es una constante representación escénica: las personas actúan para sus audiencias sociales que pueden reaccionar con aprobación o desaprobación.

Para influir a su audiencia el actor social utiliza una "máscara expresiva" o rol adscrito por la sociedad dentro del cual se espera que la persona se conduzca de forma coherente con las características para el cual fue construido. Pero en tanto esta "máscara" le ha sido prestada, también le puede ser retirada y perder su posición.

La defensa de la posición en la dimensión del prestigio y del poder se cristaliza en la realización de actuaciones convincentes, del dominio del gesto o ritual;

por tanto, la actuación o *performance* debe controlar la impresión de la audiencia, que por su parte buscará que la actuación sea concordante con el rol o "máscara expresiva" que el individuo representa en ese momento y en esa situación. De esta manera se entra al terreno en que se interrelaciona lo individual con lo social en tanto se espera que el individuo dé cumplimiento al rol social prescrito.

Las percepciones de la realidad se generan en la mente, pero se expresan a través del cuerpo mediante el cual se efectúa la acción. Las actuaciones son por tanto, rituales, cultura encarnada, incorporada, que marca la pauta de comportamiento del rol en una posición determinada (Goffman, 1963).

El ritual es parte constitutiva de la vida cotidiana y ordena nuestros actos y gestos corporales (...) los rituales aparecen como cultura encarnada, interiorizada, cuya expresión es el dominio del gesto, de la manifestación de las emociones y la capacidad para presentar actuaciones convincentes ante otros (Rizo, 2006, p. 60).

Del ritual así definido, Rizo deriva dos ideas: en la primera lo relaciona con el proceso de comunicación y la segunda con el lenguaje corporal como proyección de una cultura:

Los rituales se ubican en la categoría de actos humanos expresivos [y simbólicos que] transmiten información significativa para otros (...) la ritualización actúa sobre el cuerpo produciendo la obligatoriedad y asimilación de posturas corporales específicas en cada cultura" (Rizo, 2006, p. 60).

Desde una perspectiva antropológica, el *performance* se entiende como una necesidad de los seres humanos de reexperimentar sus experiencias vividas y confirmar sus vínculos de identidad (Ferreiro, 2006, p. 279).

Este proceso vivido durante una actuación (*performance*) constituye un acto de retrospección creativa, durante el cual los eventos y partes de la experiencia vivida se resignifican (...) la actuación [es] detonadora de la configuración de una nueva estructura de experiencia [porque]

transforma los relieves del mundo del o los participantes (Ferreiro, 2006, pp. 279-280).

La capacidad autoreflexiva influye dos niveles del grupo: como actor provee un conocimiento personal, como espectador se llega a observar las diferencias con los demás y en esa medida comprenderse a sí mismo (Ferreiro, 2006).

En este estudio se considera que la noción de actuación o *performance* resulta más apropiada para denominar la labor del actor teatral, por lo que en adelante se entenderá bajo el concepto de *cuerpo*, porque es a través de él que se lleva a cabo la actuación y donde se interioriza la cultura.

1.1.2.2 Rol: fachada social y fachada personal.

Para Goffman la fachada social o "máscara expresiva" equivale al rol social prescrito por la sociedad que le confiere una posición dentro de la estructura social y que, en tanto le ha sido prestado, le puede ser retirado. El rol social está determinado por la posición que ocupa el individuo dentro de la estructura social, entendiéndose los roles como aquellos derechos y obligaciones realizados en correspondencia con un estatus dado (Goffman, 1963).

Más o menos conscientemente, siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol... Es en estos roles donde nos conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos (Goffman, 1963, p. 31).

Para evitar la destrucción del rol social durante la representación el actor de Goffman defiende su posición realizando una serie de estrategias valiéndose para ello de su dotación expresiva, esto es, el medio o *setting* que constituye el escenario físico que rodea a los actores para su actuación y de la fachada personal que equivale a las características inherentes a la persona como el sexo y la edad, su apariencia, modo de vestir, de hablar, su comportamiento, así como sus modales, su manera propia de desempeñar ese rol.

La apariencia informa del estatus social del actuante y los modales advierten acerca del rol de interacción que el actuante esperará desempeñar en la

situación que se presenta. Tanto apariencia y modales deberán ser coherentes con respecto al medio.

La relación interactiva entre el estatus y el rol, permite considerarlos como un binomio estructural, por lo que en este estudio, se utilizará el concepto *estatus-rol* para establecer su carácter indisoluble.

1.1.2.3 Escenario o *setting*.

El escenario es el lugar donde tiene lugar la representación y puede ser construido y organizado para producir impresiones y facilitar la representación. "Sobre él, los individuos se encuentran en cuanto cuerpos físicos reales y realizan rituales que generan un segundo nivel de realidad: instituciones sociales y «sí mismos» socialmente contruidos" (Caballero, 1988, p. 132).

Para Goffman el sí mismo es representado socialmente mediante rituales realizados en los escenarios (*frontstages*). Esas representaciones son ensayadas en los bastidores (*backstages*) de los escenarios sociales. Los escenarios entonces son todos aquellos espacios en los cuales se realizan representaciones públicas de los papeles sociales.

En este tamiz, tal como se ha realizado con los otros elementos de la interacción, en adelante y para evitar confusión entre uno y otro, se utilizará el concepto de *espacio* en lugar de *escenario* que resulta más propio para referirse al tablado del edificio teatral; además es más incluyente para referirse tanto al espacio social donde se llevan a cabo las interacciones como al espacio ficticio donde se lleva a cabo la representación.

En suma, de la revisión de la literatura en este apartado, se deslindan los siguientes criterios:

- Las prácticas sociales que devienen de las representaciones de la realidad se enmarcan en una relación interactiva entre *habitus* y campo, donde el *habitus* constituye la visión del mundo de los agentes que se

refleja en las prácticas sociales y cobra sentido en tanto reproduce las estructuras objetivas (Bourdieu, 1997). Bajo este criterio se explica que las prácticas sociales a las que subyacen las interacciones de los jóvenes, son producto de la relación recíproca de las estructuras objetivas y subjetivas.

- Los *habitus* son estructuras flexibles que cambian en función de las situaciones adversas por las que atraviesan los agentes (Bourdieu, 1995). Bajo este criterio, se establece la operatividad de la práctica teatral como herramienta interventora al representar una nueva situación que puede llegar a influir en las interacciones de los jóvenes.
- Las interacciones cara a cara son actos comunicativos complejos e intencionados, que involucran estrategias corporales y mentales que ejecutan los actores para influirse mutuamente, con el propósito de mantener o mejorar su posición dentro de la estructura social (Goffman, 1963; Rizo, 2006).
- El modelo dramático de Erving Goffman (1963) permite justificar la pertinencia de la presente propuesta interdisciplinaria y establecer los elementos básicos que utilizan los actores sociales para llevar a cabo las interacciones y que son análogos a las dimensiones real y ficticia bajo las cuales se observa esta realidad.
- *Cuerpo, espacio* y *estatus-rol* se establecen como los elementos básicos de las interacciones cara a cara, constituyendo en este estudio las categorías que enmarcarán el proceso de producción y el posterior análisis de los datos.

Finalmente, para poder responder a la pregunta de investigación: cómo influye la práctica teatral en las interacciones de un grupo de jóvenes de secundaria, es preciso vincular las categorías con criterios derivados de la perspectiva

teatral. Estos criterios constituyeron sub categorías que sirvieron para establecer la correspondencia entre la dimensión real donde se da la vida cotidiana y la dimensión ficticia donde se representa.

1.2 La perspectiva teatral.

Tradicionalmente en las culturas occidentales el fenómeno teatral ha sido considerado en su función social como aquel que representa la realidad en un momento histórico determinado. Bajo esta concepción el fenómeno teatral actúa como simple espejo de la realidad y reproduce en cada sociedad la moral, la ética y la estética de la clase dominante.

Duvignaud (1966) difiere de esta concepción determinista del teatro apostando por una relación dialéctica entre la sociedad y el fenómeno teatral y afirma que el teatro no sólo representa la realidad, sino que, una vez que ha sido transformada en producto estético "la estética dramática implica cierta manera de interrogar al mundo y a la sociedad" (Duvignaud, 1966, p. 49).

Para efecto de esta investigación, se considera que el teatro es una construcción social vinculada con contextos históricos y culturales que representa la acción humana y la transforma en producto estético mediante un proceso de sedimentación y objetivación, convirtiéndose a la vez en un instrumento de increpación de la realidad que puede ser utilizado para transformar el mundo social.

La creación artística dramática y la creación social son dos aspectos complementarios de una misma fuerza: la pulsación que empuja a los grupos y a los varones hacia el cumplimiento de su libertad, con esa "revolución permanente" que modela, destruye y remodela las estructuras y las formas (Duvignaud, 1966, p. 57).

1.2.2 El teatro de corte social.

Cuando se habla de un teatro que sale del edificio teatral y se populariza en las calles, plazas y barriadas de las ciudades; que llega a los pueblos y

comunidades indígenas; que se representa a las afueras de la fábrica, en la línea de tensión entre opresores y oprimidos o entre los surcos de cultivo, se habla de un teatro popular, del pueblo y para el pueblo. Es un teatro que se caracteriza porque trasciende el goce estético para convertirse en instrumento de cambio. Varias han sido las manifestaciones del teatro como vehículo para el cambio social, a manera de ejemplo se pueden señalar algunas de las propuestas surgidas a nivel regional:

El teatro de masas (1920-1955), surgido en la ciudad de México, cuya idea fundamental era llegar al mayor número de espectadores por lo que se realizaba al aire libre y tenía un corte eminentemente educativo, atendiendo a la línea rectora nacionalista de la época. La idea de una educación popular para todos promovida por Vasconcelos fue continuada con la creación del Departamento de Bellas Artes, actualmente Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) (Jiménez, 1990).

El teatro campesino (1966) de corte político, de Luis Valdez en Estados Unidos; con el que en un primer periodo, pretende crear conciencia entre obreros y pescadores del sur de California, posteriormente aborda otros temas como la discriminación de los chicanos en las escuelas, la violencia en los barrios y la educación. En gran medida el movimiento latino en Estados Unidos surge con el Teatro campesino de Luis Valdez (Martínez, 2004).

El laboratorio de teatro campesino e indígena (1970) de corte antropológico, de María Alicia Martínez Medrano con el que intenta recuperar y preservar las tradiciones y costumbres de las comunidades campesinas e indígenas, a partir de un teatro de tipo ritual. Este movimiento se ha extendido a lo largo de todo el país y actualmente cuenta con laboratorios en los estados de Yucatán, Tabasco, Sinaloa, Morelos, Quintana Roo y Estado de México y la población urbana marginada del Distrito Federal (Ríos, 2001).

Sin embargo lo que interesa resaltar en este estudio son las nociones sobre el espect-actor y el espacio estético de Augusto Boal (1982, 2004) y la de interrelación de Motos (2000) desarrolladas a continuación.

1.2.3 El enfoque sociopolítico.

En la segunda mitad del siglo XX, y a raíz de los procesos emancipadores de los Estados latinoamericanos, se gesta un teatro popular de corte sociopolítico cuyo principal exponente es el brasileño Augusto Boal, creador de *El Teatro del Oprimido* (1982). Su enfoque es revolucionario cuando considera que el fin último del teatro es el cambio social. Esta postura ancla sus raíces en el teatro épico de Bertolt Brecht y en el teatro político de Erwin Piscator, creadores del teatro moderno europeo.

Tanto el método como el concepto utilizado por Boal fue traspolado de la *Pedagogía del Oprimido* (1970) del también brasileño Paulo Freire, que dio origen en 1960 a una nueva forma de concebir la educación como vía de liberación; constituyendo, desde lo social, un modelo de alfabetización para los adultos, y desde lo político, una alternativa de lucha a favor de los explotados.

El método de Paulo Freire [constituyó un instrumento creado como] una alternativa que hiciera posible que los hombre y las mujeres, a los que se les había negado el derecho de expresar y de decidir su vida, pudieran conquistar este derecho. Como el mundo de los analfabetas es de explotación, con el método de alfabetización liberadora (...) esos varones y esas mujeres que no sabían leer ni escribir, empezaban a decir lo que pensaban, a expresar sus intereses que eran opuestos a los de los gobernantes (Escobar, 1985, p.10).

El Teatro del oprimido se ha convertido en una corriente poderosa para el cambio social y ha trascendido las fronteras continentales. Actualmente, la línea de trabajo de Boal se mantiene vigente por todo el bloque occidental, en donde existen condiciones de pobreza y exclusión social. A lo largo de las tres últimas décadas, afirma Del Pino (2004), el Teatro del oprimido ha alcanzado una gran expansión internacional, contabilizándose en la actualidad más de 140 grupos repartidos en unos 40 países.

1.2.3.1 El concepto de espect-actor.

Boal (1982) desarrolla entre otras, la técnica del teatro foro y la utiliza en grupos que conforma en diversas comunidades. En términos generales la técnica del teatro foro, al abordar problemáticas que se suscitan en el entorno, incita a la reflexión, la crítica y el debate.

Augusto Boal considera que la separación entre actores y espectadores responde a un presupuesto ideológico que otorga a unos pocos el derecho a la palabra, la acción y la luz, mientras condena a los demás al mutismo, la pasividad y la oscuridad. Por todo ello, Boal propone una ruptura de ese reparto de roles, permitiendo que los espectadores puedan intervenir activamente en la representación, ya sea aportando soluciones a los conflictos argumentales, planteando nuevas situaciones o dando indicaciones a los actores y al director (Del Pino, 2004).

A través de esta técnica crea una nueva categoría de audiencia: el *espect-actor*, en donde el auditorio (pueblo) al "tomar" el escenario, tiene la autoridad para generar la acción social, mediante esta vía, el teatro se convierte en un vehículo para el cambio social.

Uno de los estudios documentados donde se ha utilizado esta técnica es el de Michael Sanders (2004) profesor en la Universidad de Cleveland, OH., quien realizó un proyecto pedagógico denominado *Urban Odyssey*. Este proyecto reunió a un grupo de adolescentes de entre 14 y 17 años de minorías étnicas con lo que se buscaba darles oportunidad de dialogar y actuar en relación a las diferentes problemáticas sociales que enfrentan en su vida cotidiana como el racismo, el sexismo, el clasismo, el empoderamiento, etc. Tras un trabajo de tres semanas, con sesiones de cinco horas diarias, Sanders concluyó que:

Utilizando el teatro como método creativo, los adolescentes comenzaron a incorporar una variedad de realidades marginadas u oprimidas que no eran sólo autobiográficas. Otras visiones del mundo fueron intersecadas con la suya propia (...) El uso del teatro foro nos proveyó de la metodología para relacionarnos a través de nuestras diferencias como iguales y para responder a las diferencias humanas de otras maneras. (...) El teatro del foro puede ser una herramienta de gran alcance para

alentar el uso creativo de la escritura y de una metodología para examinar la opresión en sus formas multifacéticas. (Sanders, 2004, pp. 235-236).

1.2.3.2 El concepto de espacio estético.

En su libro *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*, Boal (2004) incursiona en el aspecto microsocioal del teatro, transitando por el terreno de la psicología social y proponiendo a través de la práctica teatral, una forma de liberación de las opresiones internas.

Uno de los conceptos clave para esta investigación es el espacio estético. Para Boal (2004) el espacio estético no es un lugar físico, porque se crea en la mente del *espect-actor*, el actor social que tiene la cualidad de ser juez y parte de su representación, así, puede ser en un momento participante-observador y en otro, participante-actor. Al crearse en la mente del *espect-actor*, el espacio estético deja de ser privativo del edificio teatral porque puede coexistir con cualquier espacio físico que se materializa en tanto es evocado por el *espect-actor* bajo la convención teatral "como si".

El espacio estético posee un carácter gnoseológico que se deriva de tres particularidades: la *plasticidad*, la *dicotomía* y, la *telemicroscopicidad* (Boal, 2004).

La *plasticidad* se refiere, a la propiedad del espacio estético que se caracteriza porque es subjetivo, ya que no puede existir si no es evocado, creado en la mente del participante (*observador o actor*) y en esa evocación, es posible percibirlo dentro del espacio físico.

Esta característica conlleva a otra propiedad: ejercita la memoria y la imaginación, porque los participantes pueden reconocer sus experiencias pasadas, y a partir de ellas, crear algo nuevo. Este doble juego dota al espacio estético de significación; lo que significa, en términos afectivos, revivir las

experiencias, así como el grado de intensidad, es único e irrepetible para cada participante; por otra parte, en el acto de recreación de las experiencias, los participantes proyectan sus influjos, sus ansiedades, sus deseos, pudiendo penetrar en ellos, moldearlos a voluntad, porque al igual que en el sueño, dentro del espacio estético todo es posible. De esta manera, sin ser, todo aquello que existe dentro del espacio estético, llega a ser: las mesas pueden transformarse en barcos, las escobas en caballos, se puede estar en un castillo o una choza, en un supermercado o en un lugar fantástico y sin embargo se sigue estando en el mismo espacio físico; esto conlleva a otra propiedad: permite trastocar el tiempo que puede ser discontinuo, condensarse o expandirse mientras se está en el tiempo real, continuo, histórico de la representación.

La dicotomía es la propiedad del espacio estético de ocupar al mismo tiempo un mismo lugar con el espacio físico, pero también es capaz de crear la dicotomía en el participante-actor porque es dos a la vez; “es quien es” y “el que parece ser” en tanto interpreta un personaje; está en el mismo lugar porque lo estamos viendo, pero está en otro, en donde sucede la historia que está representando; también crea dicotomía en el espectador a través de la convención, porque está corporalmente en el espacio físico y mentalmente en el lugar donde sucede la acción. Esta propiedad permite al intérprete auto-observarse, verse dentro de la escena, como si estuviera frente a un espejo, ser al mismo tiempo sujeto de la acción y objeto de análisis porque tiene la posibilidad de ver la situación y a él mismo dentro de esa situación y en esa medida, imaginar alternativas o variantes de la acción.

La telemicroscopicidad se refiere a la propiedad del espacio estético que puede agrandar, acercar, enfatizar aquello que pasaría desapercibido, de allí que las acciones cotidianas, al ser magnificadas en el espacio estético, puedan ser observadas, analizadas y transformadas.

En suma, el espacio estético es un lugar de auto-observación que permite reconocer-se en “el otro representado”, reflexionar en torno a las acciones representadas en una determinada situación y por último, estar en condiciones para transformar la realidad.

1.2.4 El enfoque socioeducativo.

El teatro está siendo utilizado actualmente para propiciar cambios en la educación. Diversos autores han puesto en el debate la relación entre desarrollo humano y práctica teatral, coincidiendo en la utilización de las técnicas teatrales como una nueva metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Robles y Civilia (2003) consideran que una estrategia para acercar al estudiante a la experiencia del conocimiento es el teatro, pues éste engloba a las demás artes.

La práctica teatral parte del juego como base de la actividad humana, potencia el desarrollo de la expresión oral y corporal como elementos fundamentales de la comunicación y porque su metodología es participativa, democrática, fomenta la cooperación, el trabajo en grupo y estimula la reflexión sobre las distintas actividades (Robles y Civilia, 2003, p.3).

Marta Contreras (1999) considera que el proyecto educativo y el crecimiento humano han sido poco desarrollados en su relación con las prácticas teatrales y sus diversos lenguajes.

Lo integral de la formación humana no pasa solamente por el aprendizaje de diversos sistemas comunicativos tecnológicos, numéricos, verbales, sino que también por el desarrollo de los sistemas corporales que permitan la expresión artística en sus diversas manifestaciones. Este tipo de entrenamiento aporta en el proceso de armonizar y equilibrar la figura que nos hemos planteado como meta del proceso de educación integral (Contreras, 1999, p.1).

Según estos autores existe una relación entre la funcionalidad de los salones de clases y el crecimiento de un país tanto en términos físicos pero más aún, en el ámbito de las relaciones interpersonales y del desarrollo de la creatividad grupal e individual porque “los cuerpos rígidos detrás de un escritorio no favorecen la flexibilidad mental ni la expresión emocional o artística” (Contreras, 1999, p. 2).

En el ámbito de la educación superior, investigadores de distintos países han iniciado programas de vinculación entre el arte y la ciencia intentando romper con la idea tradicional de que arte y ciencia eran dos áreas separadas e irreconciliables. Las potencialidades del arte como instrumento didáctico fueron señaladas en distintas disciplinas científicas, entre ellas la medicina:

Irwin Braverman, profesor de dermatología en la Universidad de Yale, es considerado un pionero de la enseñanza médica a través del arte. Según este especialista, a través de la observación detallada de obras pictóricas, los estudiantes de medicina pueden aprender a realizar diagnósticos más precisos. Para él, la observación de los detalles de un cuadro puede enseñar a hallar lo inesperado y a identificar con precisión las enfermedades en personas reales. Los resultados de su investigación aparecieron en el *Journal of the American Medical Association*, e indican que los estudiantes que participaron en el programa mejoraron su habilidad para detectar síntomas en un 10 por ciento (Gallardo, 2000, p. 2).

1.2.4.1 El teatro como proceso.

Las prácticas teatrales pueden ser utilizadas también en la educación como espacio de descubrimiento y desarrollo personal y social. Para Tomás Motos (2000), existe una diferencia fundamental entre el “teatro para ver”, como producto artístico y el “teatro para hacer”, como proceso para el desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas; sin embargo establece que ambas dimensiones son complementarias. En esta tesitura enfatiza que la didáctica mediante el teatro tiene como finalidad: “aprender a expresarse, mejorar la

comunicación, superar inhibiciones y angustias y desarrollar la creatividad expresiva" (Motos, 2000, p.123).

El teatro en la educación debe a la vez, funcionar como medio de acción social colectiva: "las prácticas dramáticas deben encaminarse a facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de la persona y de la sociedad. Han de ser un agente más en la lucha por una sociedad más justa e igualitaria" (Motos, 2000 p.126).

Motos considera que uno de los principios fundamentales de la actividad teatral es la integración grupal porque el teatro se da en un proceso compartido mediante la interrelación de los participantes.

1.2.4.2 El concepto de interrelación.

Así como las interacciones son los principios básicos de la organización social (Goffman, 1963), las interrelaciones le dan forma, porque establecen los modos de convivencia de los sujetos agrupados (Reguillo, 2000). Sin embargo, siendo producto del *habitus* (Bourdieu, 1997) las relaciones sociales pueden llegar a modificarse de acuerdo con el rumbo que tomen las interacciones y afectar consecuentemente a la organización social.

Motos (2000) considera que las herramientas teatrales pueden ser utilizadas para desarrollar relaciones armónicas al interior de los grupos, ya que estas últimas se generan a través de la convivencia mutua en las diferentes actividades del ser humano. La interrelación es utilizada por Motos (2000) como variable en su propuesta pedagógica sobre la escucha activa: "escuchar activamente implica estar psicológicamente disponibles y atentos a los mensajes de nuestro interlocutor: mensajes tanto verbales como no verbales" (Motos, 2000, p. 148); para su estudio, propone un esquema clasificatorio del cual se sirve para ejercitar una u otra de acuerdo con las características del grupo. En términos generales las tipifica bajo cuatro formas principales: en

función del grupo, en función del rol desempeñado, en función del espacio y de las acciones espaciales y en función del tiempo.

Dentro de esta investigación las interrelaciones se entienden como “los modos de estar juntos” (Reguillo, 2000) de los integrantes del grupo dentro del salón de clases y representan actitudes manifiestas factibles de ser observadas.

De la revisión de la literatura en este apartado, se establecen los siguientes criterios:

- El teatro puede ser utilizado como vehículo para el cambio social por su cualidad de representar y objetivar la acción humana (Duvignaud, 1966; Boal, 1982, 2004); en el ámbito educativo, puede ser utilizado como herramienta de intervención para generar relaciones armónicas al interior de los grupos (Motos, 2000, Robles y Civil, 2003, Contreras, 1999).
- La noción del espect-actor de Boal (1982) porque funciona para establecer junto con la de Bourdieu (1997) descrita en el apartado 1.1, la dinámica del sujeto con la macroestructura; así mismo su concepción de espacio estético (Boal, 2004) por su carácter epistémico y porque establece la dimensión ficticia donde se lleva a cabo la representación.
- La noción de interrelación de Motos (2000) que servirá de referente en la dimensión real, para observar de acuerdo con Reguillo (2000) los modos de estar juntos de los jóvenes.

Tanto la propuesta de Goffman (1963) revisada en el sub apartado 1.1.2, como la de Motos (2000), funcionan para establecer la dinámica instrumental entre las interacciones y el teatro, ya que ambos autores se apoyan en las herramientas teatrales para acercarse al objeto de estudio.

1.3 El concepto de juventud.

El concepto de juventud se ha polemizado a partir de la emergencia de los estudios culturales en la segunda mitad del siglo XX. Hoy día, pensar en lo juvenil implica romper con las orientaciones de tipo normativo y estandarizado centradas en la edad y el desarrollo fisiológico de este grupo social, así como con la idea lineal del periodo transitorio hacia la adultez, omitiendo las diversas formas en que esta transitoriedad se manifiesta (Reguillo, 2000; Monsiváis, 2003).

1.3.1 Los enfoques.

Entendido como una condición etaria, el concepto de juventud adquiere un carácter ahistórico y estático porque ignora el papel que juegan las instituciones y el impacto de las circunstancias sociales y políticas en la condición de juventud (Reguillo, 2000). Aunque actualmente no existe una visión unívoca para determinar este periodo, sólo se pueden señalar coincidencias en la edad de inicio; de acuerdo con el discurso oficial de la ONU, va de los 12 a los 24 años y según Monsiváis (2003) de los 12 a los 29 años, se reconoce también que durante este periodo el sujeto juvenil sufre transformaciones relacionadas no sólo con procesos biológicos (adaptación corporal para la reproducción de la especie) y psicológicos (transición de una subjetividad infantil a una adulta) sino también sociales y económicos.

Desde el discurso oficial los jóvenes son habilitados por las instituciones educativas para insertarse en la estructura social y en el sistema de producción (Monsiváis, 2003); las políticas públicas en materia de juventud a través de programas como Progresá, Pronabes o Jóvenes por México, se concentran en desarrollar estrategias cuyo carácter es meramente asistencialista, focalizadas en jóvenes integrados visualizados como receptores de servicios que coadyuvan en el desarrollo de habilidades para su futura inserción en el mundo de los adultos (Monsiváis, 2004); en el mejor de los casos los jóvenes son

vistos como promesa de un mejor futuro y en el peor de los casos, como amenaza para el orden del mundo adulto (Reguillo, 2000; Monsiváis, 2003).

Desde la perspectiva de los estudios culturales, corriente que surge a raíz de los acuerdos internacionales de posguerra, donde se hicieron visibles los jóvenes como grupo social y sujetos de derecho. (Reguillo, 2000), la juventud se concibe como “una categoría construida culturalmente y determinada por los contextos histórico-sociales resultantes de las relaciones de fuerza en una determinada sociedad” (Reguillo, 2000, p. 21).

La noción de juventud como concepción sociocultural deja de tener un carácter estático y lineal; deja también de ser unívoca porque desde una dimensión relacional, se entiende y es percibida como forma de diferenciación social: lo que los identifica, lo que los hace ser jóvenes y no otros, no es solamente el hecho de compartir un periodo etario, sino los sentidos múltiples que los identifican y diferencian como grupo social, así como desde el contexto en que viven (Reguillo, 2000) “Los jóvenes (...) están divididos por roles de género, niveles educativos, residencia urbana, patrones de consumo, identidad étnica, nivel socioeconómico, nacionalidad, etc.” (Monsiváis, 2003, p. 37).

La aparición de los jóvenes como sujetos sociales obedece al desarrollo de las sociedades contemporáneas. El desarrollo de los medios de comunicación y el surgimiento de la industria cultural son también factores influyentes en la constitución de las identidades juveniles creando objetos de consumo como la vestimenta, la música, los accesorios de ornato, los programas televisivos o los espacios para el ocio.

En México, la invención de la juventud se formuló en los ámbitos educativo y jurídico. Entre 1940-1950, se crea el ciclo secundario alargándose la edad escolar hasta los 18 años; en lo jurídico, “se les concede la emancipación entre los 18 y los 20 años (...) delimitando las áreas de competencia de la familia y el Estado en cuanto a la socialización de los jóvenes” (Castro Pozo, 2004, p. 3).

En suma, en el debate sobre lo juvenil se polarizan dos visiones: la del discurso oficial, desde una perspectiva categórica, que considera la juventud como un periodo de transición preparatorio hacia la adultez en un continuo temporal y ahistórico, y la de la perspectiva sociocultural donde la categoría se construye en un contexto histórico y sociocultural, desde una dimensión relacional que involucra procesos de identificación y diferenciación.

Sin embargo, aún cuando estas concepciones marcan caminos diametralmente opuestos sobre la noción de juventud, la contradicción permanece tangible porque el conocimiento científico generado desde la perspectiva de los estudios culturales, se mantiene en la esfera teórica. En la práctica, tanto las instituciones gubernamentales, educativas y familiares, continúan pensando a la juventud como una categoría de tránsito hacia la adultez (Reguillo, 2000).

1.3.2 Territorios juveniles.

Partiendo de los conceptos de diversidad y contexto, Reguillo (2000) propone entender la vida cotidiana de los jóvenes como lugar metodológico desde el cual interrogar la realidad; esto es, mirar a los jóvenes en sus prácticas cotidianas, en sus roles e interacciones.

Para esta autora, lo juvenil puede estudiarse desde cuatro territorios principales: *el grupo* desde donde se pueden observar sus “modos de estar juntos”; *el otro construido*, desde donde se pueden observar los procesos relacionales de identificación-diferenciación como grupo social; *la cultura política y la acción*, desde donde se pueden observar sus formas de participación en la esfera pública, y por último, *la noción de futuro* desde donde se puede observar su interacción con la sociedad.

Estudiar lo juvenil a partir de sus prácticas cotidianas y sus sentidos múltiples, consolida una nueva forma de investigación denominada “estudios interdisciplinarios o de frontera” (Reguillo, 2000, p. 32) que surge en los escenarios latinoamericanos durante las últimas décadas del siglo XX. Diversos

autores han incursionando en estos territorios, devolviendo en sus investigaciones la imagen multifacética de la juventud, reconociéndose con ello la dificultad de aprehender en una sola mirada la complejidad del universo juvenil; en esa tesitura se encuentran Castro Pozo (2004), desde sus procesos de identificación-diferenciación; Monsiváis (2003), desde la cultura política y la acción; Sandoval (2000), desde su relación con las instituciones educativas; Hernández (2000) y Feixa (2005), desde su interacción con la sociedad.

Desde una dimensión relacional, el sujeto juvenil es estudiado por Castro Pozo (2004) a partir del uso expresivo del cuerpo como elemento identitario, que visualiza como un territorio cultural donde los jóvenes realizan prácticas ritualistas de adscripción y pertenencia que hacen visible su presencia en la sociedad.

Para Castro Pozo (2004) en las sociedades primitivas estas prácticas rituales marcaban el paso de la niñez a la adultez, pero en las sociedades modernas funcionan para señalar su ingreso a una región fronteriza, límbica, donde no se es niño pero tampoco adulto, en una situación de subordinación con respeto a los adultos.

En estas prácticas corpóreo-culturales los jóvenes construyen sus elementos identitarios y reinventan mecanismos para sobrevivir en un mundo adultocéntrico y excluyente, "reconfigurando en términos simbólicos la realidad y relaciones cotidianas en que están inmersos" (Castro Pozo, 2004, p.1).

Es el cuerpo el primer espacio que se apropia y la primera dimensión simbolizada; el joven lo inscribe, lo enmascara, y lo muestra como primer referente de su presencia. Su cuerpo es la primera conquista, su primer territorio ganado. Si la territorialidad está inscrita en el cuerpo, la apropiación de los espacios externos se dará como una extensión de su propia representación corpórea. En consecuencia la relacionalidad juvenil se establece en función de su propia representación corpórea (Navarro, 1996, p.10).

Por su parte, Hernández (2000) analiza la relación entre la condición existencial de ser joven y la actitud transgresora de la normatividad social. En términos generales considera que la violencia verbal fue un aspecto típico del lenguaje de la rebelión juvenil en los años 60, donde las malas palabras se consideraban tabú, de acuerdo con la preceptiva moral (bien/mal) implantada por el dogma judeocristiano; pero que actualmente "expresan nuevos conceptos que cuestionan los valores establecidos" (Hernández, 2000, p. 251) constituyendo una ética individual donde "el léxico cambia constantemente en una transformación y ampliación permanente del sentido" (Hernández, 2000, p. 253).

La trasgresión de la normatividad social ha evolucionado en su significado; Hernández (2000) establece que en los inicios de la modernidad, era considerada como una condición natural del ritual de tránsito hacia el mundo adulto, que consistía en el aprendizaje de las reglas y su violación; pero actualmente es considerada como una tendencia cultural porque los límites son construcciones culturales.

La ética de los jóvenes (...) se podría sintetizar como la revisión permanente de los límites que impone la sociedad a través de la normatividad, pero no para imponer otros límites, sino para mostrar, mediante la ironía que son arbitrarios y, que por lo tanto, siempre que son puestos en duda se resuelven en liberadoras paradojas (p. 260).

1.3.2.1 El grupo como territorio.

Algunos estudios sobre juventud se han enfocado en tomar como referente la identidad grupal como medio para entender la interacción de los jóvenes con el mundo social (Reguillo, 2000).

Desde la perspectiva funcionalista, el grupo es un colectivo que posee una identidad común y un sentimiento de pertenencia de sus miembros al mismo. Estas características presuponen la interacción social de los miembros que actúan como tales cuando sus acciones están basadas en conocimiento,

actitudes, ideologías, normas y/o valores compartidos. Estas formaciones fomentan la lealtad grupal y actúan como mecanismo de control social.

Sin embargo, los grupos no sólo se reconocen por compartir representaciones sociales a la manera como las concibe la perspectiva funcionalista, sino que también se caracterizan por su falta de o acceso a recursos materiales o simbólicos, por las características de su acción colectiva y por su discurso (Reguillo, 2000; Monsiváis, 2003).

Desde la perspectiva de los estudios culturales, los jóvenes no constituyen un "colectivo empírico", sino que se visualizan como "sujetos empíricos" que no se vinculan a un territorio o a un grupo particular, porque sus "modos de estar juntos" se dan a través de sus prácticas sociales (Reguillo, 2000).

Para Monsiváis (2003) las relaciones entre las instituciones gubernamentales y los jóvenes se establecen en el marco de dos modelos tradicionales, el *autoritario* en donde se diferencia entre dos tipos de jóvenes: los incorporados, subordinados a un sistema normativo escolar, religioso o de consumo cultural y los disidentes, contrarios al sistema y, el *tutelar*, donde el Estado funciona como una extensión de la autoridad paterna (Monsiváis, 2003; Reguillo, 2000). Bajo estos modelos los jóvenes son considerados sujetos pasivos porque se mantienen en la esfera privada y bajo la tutela de los adultos, en una situación de subordinación.

[El gobierno] pretende hacerse responsable no solamente del tránsito sin contratiempos a la vida adulta, sino también de los contenidos con que los jóvenes son socializados y de las decisiones que deben tomar (...) ejerciendo censura sobre los medios de comunicación y formas de vida *nocivas* para la moralidad de los individuos (Monsiváis, 2002, p. 10).

De acuerdo con ello, las instituciones educativas acumulan los recursos simbólicos necesarios para que el sujeto juvenil logre insertarse al sistema productivo. A estos recursos simbólicos, sólo pueden tener acceso aquellos,

legitimados como estudiantes, incluidos dentro de la institución escolar, clasificados y organizados por niveles de conocimiento en un espacio compartido, porque en este modelo tutelar, la asistencia es obligatoria. Una vez formalizado el grupo, la institución tiene como objetivo producir cambios cualitativos en los individuos que lo integran (Fernández, 2000).

En este tipo de grupos, las relaciones con la institución se basan en relaciones de poder bajo un modelo autoritario porque existe un líder formal (el profesor) que ha sido dotado de un poder oficial pero que actúa bajo la autoridad institucional a la que se encuentra sometido. En este sentido, tanto los alumnos como el profesor deben asumir objetivos de estudio diseñados por la institución educativa, donde el desacato al sistema normativo implica la exclusión de la misma (Fernández, 2000).

Sin embargo, como se ha venido señalando, aún cuando pareciera que la acción de los estudiantes está determinada por la institución, es preciso evitar reducir a esencialismos la condición juvenil, recuperando la subjetividad (saberes culturales de origen) de los individuos que integran el grupo estudiantil, que se pone en juego al generar una dinámica cultural basada en la negociación, esto es, del desarrollo de estrategias de aceptación, adaptación y acomodación de las políticas dictadas por la institución. Estas negociaciones irán marcando el rumbo de las interacciones y el carácter de las relaciones sociales en el ámbito escolar, espacio social en el que interiorizan el mundo y se lo apropian (Reguillo, 2000; Sandoval, 2000).

1.3.3 El ámbito escolar.

Desde la perspectiva funcionalista de la reproducción, la escuela posee un carácter tutelar y cumple la función de interiorizar normas comunes en las nuevas generaciones; de transmitir la cultura dominante, saberes, prácticas sociales y normatividad. El estudiante se percibe como un sujeto en transición que hay que preparar en habilidades técnicas y científicas para insertarse en un futuro, dentro de la estructura social, política, económica y cultural.

Por otra parte, la perspectiva antropológica de la educación considera la existencia de diferentes significados y concepciones entre los grupos que ahí confluyen y donde el sector estudiantil cobra relevancia. Desde la visión antropológica los estudiantes tienen una cultura propia y se enfrenta con la de la escuela estableciéndose relaciones en términos de resistencia cultural.

En un esfuerzo por integrar las visiones funcionalista y antropológica de la educación, Sandoval (2000), establece que dentro del ámbito escolar se imbrican los saberes culturales de origen de los estudiantes con las condiciones generadas en la escuela, creándose una relación de interculturalidad. A esta dinámica cultural subyacen procesos de negociación que establecen las relaciones alumnos-escuela. De acuerdo con Sandoval (2000), los procesos se dan en términos de adaptación, apropiación y /o acomodación. En este sentido, afirma que:

No es posible hablar de una cultura unívoca o de dos culturas definidas y contrapuestas sino una confluencia de diversos saberes culturales en el marco de condiciones institucionales específicas e históricas donde la interacción de los sujetos va marcando los sentidos de la relación escolar [y] donde el sujeto particular se apropia de los conocimientos, usos y costumbres que le son necesarios para sobrevivir (...) y cómo a partir de esta apropiación contribuye a la apropiación de su mundo inmediato (Sandoval, 2000, p. 268).

En suma, desde el enfoque funcionalista de la reproducción, la escuela es un instrumento que homogeniza, cuya función es dotar al alumno del conocimiento necesario para que logre insertarse en el sistema productivo, así como habilitarlo en la reproducción del *corpus* ideológico de la clase dominante. Bajo esta concepción se niegan las subjetividades juveniles para validar la noción de *alumno* dentro de un sistema educativo tutelar y autoritario.

La perspectiva integral de la educación reconoce el papel activo de los sujetos en la constitución de su mundo social, donde los significados de las acciones son heterogéneos y obedecen a unas prácticas diferenciadas de acuerdo con

la interpretación que hacen los jóvenes de sus propias representaciones; reconoce también su capacidad de negociación con las instituciones, las estructuras y los sistemas de control (Sandoval, 2000; Reguillo, 2000).

1.3.4 Los jóvenes, hoy.

Los jóvenes nacidos durante la década de los 90, denominados generación net, red o digital (Feixa, 2005) viven en un mundo globalizado, altamente tecnificado. Son hijos de la televisión, el ordenador y la imagen digital. La popularización del Internet permite crear nuevas formas de comunicación y expresión a través de herramientas como el *messenger* o el chat, donde la palabra se convierte en imagen; lo mismo sucede con la telefonía móvil, a través de los mensajes de texto.

El surgimiento del homo videns, afirma Sartori (2006), conlleva grandes transformaciones en el campo de la comunicación. La sustitución de la palabra por la imagen, lleva a una pérdida de capacidad de análisis de las ideas del lenguaje porque se sustituye el lenguaje conceptual por el lenguaje perceptivo que redundaría en un empobrecimiento de la capacidad de opinión. Para este autor la opinión teledirigida hace emerger la video-cracia que legitima el poder político a través de la televisión concomitante con el surgimiento de la video-política; esto es el empobrecimiento de la democracia.

El surgimiento de este nuevo esquema de comunicación social a través de la imagen, reconfigura la sociedad porque sus miembros dejan de ser actores sociales para convertirse en espectadores.

El hombre mediatizado no se rige por normas morales, sino por normas tecnológicas y mediatizadas, donde lo que ve o cree ver, está fuera de discusión. (...) Actualmente, el pueblo soberano "opina" sobre todo en función de cómo la televisión le induce a opinar; y en el hecho de conducir la opinión, el poder de la imagen se coloca en el centro de todos los procesos de la política contemporánea (Sartori, 2006, p. 72).

En tanto existen divergencias en los modos de pensar a la juventud, los jóvenes inventan, habitan y transitan por nuevos territorios, como el ciberespacio o el cibercafé. La reconfiguración del espacio social, producto del desarrollo tecnológico, incide en los procesos identitarios juveniles creando ambientes específicos donde se generan nuevas prácticas, nuevas formas de habitar y concebir el mundo, nuevos modelos de comunicación y expresión, y es mediante esta significación simbólica del espacio social en que se apropian del mundo y lo transforman (Castro Pozo, 2004, Navarro, 1996).

Existe una relación de reciprocidad entre las estructuras externas y las subjetividades juveniles, porque los jóvenes utilizan la cultura y las herramientas tecnológicas producidas en una sociedad histórica determinada para crear nuevos espacios identitarios, nuevas redes de comunicación, nuevas formas de expresarse, en suma: territorios juveniles a los cuales el adulto no tiene acceso.

[Es una generación digital] que se expresa sobre todo en aquellas instituciones, como los medios de comunicación de masas, las nuevas tecnologías de la información y las formas de diversión digitales, en las que las estructuras de autoridad se colapsan, y en las que las edades se convierten en referentes simbólicos cambiantes y sujetos a constantes retroalimentaciones (Feixa, 2005, p.4).

Los jóvenes de hoy, nacidos a finales del siglo XX, son, por así decirlo, habitantes del aire, cibernautas que socializan en espacios virtuales, territorios privados en los intersticios del mundo adulto. Allí, el verbo se hace imagen; las herramientas que provee la cultura digital les permite crear nuevas nomenclaturas que se integran al listado de la Real Academia de la Lengua; los sistemas de signos no son lo que solían ser; son transformados para dar paso a otros modos de uso de la palabra escrita, conformando códigos encriptados, inaccesibles para los adultos, abriendo otras fisuras en la brecha generacional. No se puede dejar de señalar que los jóvenes, hoy, también son herederos de grandes conflictos bélicos, políticos, religiosos, económicos. Son herederos de *tiempos furiosos* (utilizando el título de la obra dramática de Jesús González

Dávila) donde impera el narcotráfico, el genocidio, el secuestro. Tiempos de transformación de los modelos tradicionales familiares, sexuales, laborales; tiempos de crisis y de posibilidad de cambios estructurales.

Es posible concluir que la juventud como categoría social construida, si bien obedece a un contexto sociocultural e histórico determinado, no está constituida por sujetos pasivos, sino por productores de cultura: "la juventud no es más que una palabra, una categoría construida, pero las categorías son productivas, hacen cosas, son simultáneamente productos del acuerdo social y productoras del mundo" (Reguillo, 2000, p. 24).

A partir de lo desarrollado en este apartado, y para efecto de esta investigación se asumen los siguientes criterios:

- La juventud es definida por cada sociedad en un periodo histórico determinado donde se le atribuyen distintas características de acuerdo con las necesidades de la misma, por lo tanto, el concepto no es unívoco y ni estático. La noción de juventud como construcción sociocultural establece dos dimensiones, por un lado procesa la condición de edad y la diferenciación social; como concepto relacional se establece por el significado que tiene ese periodo etario en la vida de cada individuo de acuerdo con el contexto sociocultural (Reguillo, 2000; Monsiváis, 2003).
- Se asume el cuerpo juvenil como vehículo para las interacciones, como cultura encarnada; así como primer territorio conquistado desde el cual extienden sus dominios hacia la conquista del mundo exterior (Castro Pozo, 2004; Feixa, 2005). Bajo este criterio, es posible estudiar en su esquema corporal, sus interacciones al relacionarse con los otros miembros del grupo y con el espacio mismo.
- Se asume como territorio cultural, "el grupo" (Reguillo, 2000) constituido

por jóvenes estudiantes de secundaria que comparten una condición etaria porque sus edades fluctúan entre los 12 y los 15 años. Comparten también un espacio físico, en el ámbito de un sistema educativo de carácter tutelar y autoritario (Monsiváis, 2003). Este criterio permite ubicarse en la vida cotidiana de los jóvenes donde es posible interrogar la realidad y contextualizar las interacciones de los jóvenes dentro del ámbito escolar, para observar sus modos de estar juntos y las posibles modificaciones derivadas de la exposición a la práctica teatral.

- Se considera que las relaciones entre los jóvenes estudiantes y la institución educativa se da en términos de procesos de negociación, cuyo carácter se establece de acuerdo con el rumbo que tomen las interacciones (Sandoval, 2000). Este criterio permite observar la dinámica cultural escuela-alumnos, en el proceso de la práctica teatral.
- Por último se establece que las nuevas generaciones surgen en un mundo globalizado y altamente tecnificado. Se han apropiado de las herramientas tecnológicas puestas a su alcance por la industria cultural, incorporándolas a su vida cotidiana en forma de objetos de consumo juvenil, que les han permitido reconfigurar los esquemas de comunicación y los espacios sociales. (Reguillo, 2000; Feixa, 2005; Sartori, 2006). Este criterio permite observar las formas en que incide la emergencia de estas nuevas configuraciones del espacio social en las interacciones de los jóvenes.

1.4 Categorías de análisis.

A partir de todo lo expuesto, en este apartado se presentan las categorías de análisis y sub categorías que enmarcan la producción y el posterior análisis de los datos. Las categorías se dedujeron de la perspectiva sociológica, mientras que las sub categorías se desprenden de la perspectiva teatral.

Para la deducción de las categorías se utilizó el modelo dramático de Erving Goffman (1963) de acuerdo con los elementos básicos que utiliza el actor social en sus interacciones cara a cara, mismos que fueron reformulados para hacerlos funcionar tanto en la dimensión real como en la ficticia. Así mismo se concatenaron con los conceptos de Bourdieu (1997) porque se considera que guardan fuertes semejanzas con los de Goffman y refuerzan la selección del *corpus* categórico (ver tabla 1.1).

Tabla 1.1 Ruta crítica para la definición de las categorías de análisis.

BOURDIEU (1997)	GOFFMAN (1963)	CATEGORÍAS DE ANALISIS
<i>Habitus/disposiciones</i>	Actuación o <i>performance</i>	Cuerpo
Campo/espacio social	Escenario o <i>setting</i>	Espacio
Posiciones/prácticas sociales	Rol: fachadas personal y social	Estatus-rol

Fuente: Elaboración propia.

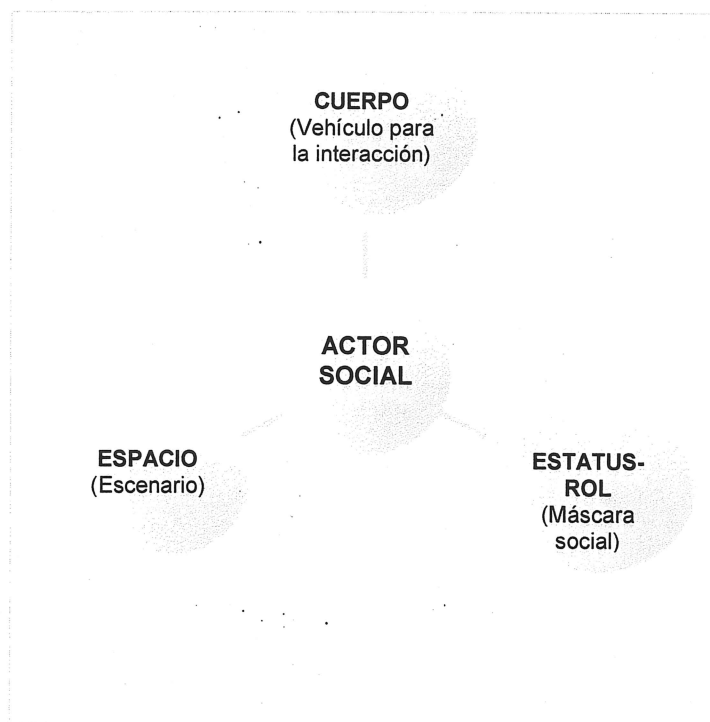
Como se puede apreciar en la tabla 1.1, el sistema de disposiciones o *habitus* que se encarna en el cuerpo y se materializa en las prácticas sociales, guardan equivalencia con la actuación o gesto que se expresa a través del cuerpo, desprendiéndose de ambos conceptos, la categoría cuerpo.

Por su parte el campo constituye el espacio social donde los agentes llevan a cabo sus prácticas, guardando equivalencia con el escenario o *setting*, espacio físico donde las actuaciones se representan, desprendiéndose de éstos la categoría espacio.

Finalmente, las prácticas de los agentes tienden a ajustarse espontáneamente a las distancias sociales establecidas entre posiciones y se transfieren a los diferentes campos en que operan. Las prácticas sociales guardan equivalencia con el rol o máscara social que el actor utiliza para controlar las impresiones de su audiencia y mantener su posición dentro de la estructura, desprendiéndose de éstas, la categoría estatus-rol.

Estas categorías funcionan tanto en la dimensión real como en la dimensión ficticia porque los elementos son los mismos (ver figuras 1.2 y 1.3); su importancia radica en que esta última funciona como espejo de la primera, haciendo posible objetivar en las acciones representadas, la visión del mundo de los jóvenes.

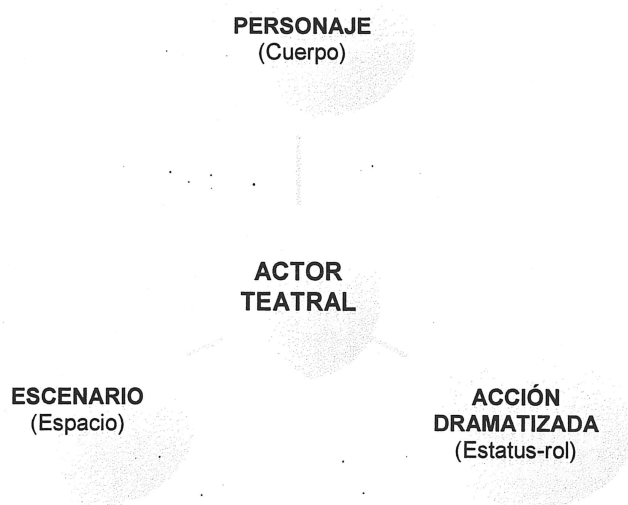
Figura 1.2 Elementos constituyentes del actor social en la dimensión real.



Fuente: Elaboración propia a partir del modelo dramático de Erving Goffman (1963).

Como se puede observar en la figura 1.2, en la dimensión real el actor social utiliza su cuerpo para llevar a cabo las interacciones cara a cara dentro de un espacio social determinado y en una situación dada; y en donde se espera que esos actos sean coherentes con el estatus-rol, de acuerdo con las características prescritas socialmente.

Figura 1.3 Elementos básicos del actor teatral en la dimensión ficticia.



Fuente: Elaboración propia.

Análogamente en la figura 1.3, en la dimensión ficticia, el actor teatral representa con su cuerpo al personaje; el espacio es el lugar ficticio que hace posible la representación y, el estatus-rol equivale al rango que tiene el personaje y a la acción que dramatiza.

1.4.1 Definición y descripción de las categorías.

De acuerdo con el carácter interdisciplinario de este estudio y obedeciendo a las dos dimensiones desde las cuales se observan las interacciones, en las definiciones se conjugan criterios de las perspectivas sociológica y teatral revisadas en la literatura.

El cuerpo es el vehículo para llevar a cabo las interacciones y donde la visión del mundo se cristaliza; como concepto relacional es el territorio cultural desde donde se llevan a cabo procesos identitarios, como concepto teatral es el

elemento inamovible para la representación (Goffman, 1963; Bourdieu, 1997; Reguillo, 2000; Castro Pozo, 2004; Boal, 2004).

Como esquema corporal entraña tres dimensiones que se interrelacionan para constituir una unidad biopsicosocial. En lo biológico, constituye un organismo vivo en continua transformación -tal es su ciclo de vida-, que se anima por efecto de las fuerzas energéticas de la tensión y la relajación (Ferreiro, 2006). En lo psicológico o subjetivo, implica un modo diferenciado de pensar, de sentir y reproducir la cultura incorporada (Bourdieu, 1997; Reguillo, 2000; Castro Pozo, 2004). En lo social, representa un sistema de signos, un lenguaje que es reconocido por todos los miembros de una comunidad (Goffman, 1963; Bourdieu, 1997).

Lo inherente al cuerpo es que por sí solo constituye un lenguaje, se quiera o no siempre comunica algo: la historia, la cultura, el espacio social que lo contiene. Mediante la frase de Pascal: "El mundo me comprende, pero yo lo comprendo, me engulle como un punto", Bourdieu (1997) hace ver el juego dialéctico entre la realidad objetiva y el esquema corporal del agente con el que da cuenta de su visión del mundo:

El mundo social me engloba, me engulle como un punto, pero este punto es un *punto de vista*, el principio de una visión perspectiva, de una comprensión, de una representación del mundo (...) este punto de vista se mantiene como una vista tomada a partir de un punto situado en un espacio social, una *perspectiva* definida en su forma y su contenido por esa posición objetiva (Bourdieu, 1997, p.39).

Desde las culturas juveniles el cuerpo es concebido como territorio cultural, donde los jóvenes realizan procesos de identificación-diferenciación y cuyos sentidos múltiples los hace inaprehensibles, difícilmente representables en un solo concepto. A través del uso de su cuerpo como primer territorio explorado y dominado, los jóvenes se apropian de su entorno inmediato. (Reguillo, 2000; Castro Pozo, 2004).

En la interacción cara a cara, el cuerpo puede ser expresivo, cuando en la vida cotidiana el actor social domina el gesto corporal y las emociones de forma intencionada para producir una actuación convincente mediada por una máscara social que utiliza para controlar las impresiones de su audiencia (Goffman, 1963).

En el ámbito teatral el cuerpo es el principal elemento de la dramatización. El teatro simplemente no existe si no aparece en escena el cuerpo del actor aún cuando no utilice la palabra, porque el cuerpo en sí constituye un lenguaje en movimiento que involucra procesos energéticos para producir una imagen (Boal, 2004).

En escena el cuerpo siempre está comunicando, expresando; en el mejor de los casos y ese es el trabajo del actor, corporiza la percepción del mundo, la del espacio, la de la situación del aquí y ahora del personaje. La paradoja es que el actor teatral para mostrar una actuación convincente necesita alejarse de sí mismo para acercarse al otro que va a representar; el actor social por su parte crea un tipo ideal de su rol prescrito y aspira a llegar a él y cuanto más se acerque, más convincente será su actuación (Goffman, 1963).

El espacio es a la vez una forma de interrelación y un lugar físico donde las personas organizan su vida social, interactúan y llevan a cabo sus prácticas sociales; como estructura estructurante guía las prácticas y la percepción de las prácticas; posee un carácter expresivo porque crea significados y puede ser utilizado para la expresión en tanto adquiere un carácter estético por vía del proceso dramático del actor (Motos, 2000; Goffman, 1963; Bourdieu, 1984, Boal, 2004).

Entendido como construcción social el concepto de espacio no es unívoco. Motos (2000) lo concibe como el lugar donde las personas se interrelacionan pero también como una forma de relación. Las relaciones espaciales se establecen de acuerdo con la orientación corporal de un individuo o grupo con

respecto a otro individuo o grupo, y en términos de distancia o proximidad. Las relaciones también pueden darse en función de las acciones que allí se ejecutan, por lo mismo pueden ser observadas, desarrolladas o modificadas.

Goffman (1963) lo concibe como el escenario o *setting*, es el medio que dotado de escenografía y utilería que utiliza el actor social para lograr actuaciones convincentes y controlar las impresiones de su audiencia. Es un lugar que aunque fijo, es utilizado por el actor social porque forma parte de la "*fachada* o dotación expresiva empleada durante su actuación" (Goffman, 1963, p.34).

Por su parte para Bourdieu (1997) el espacio social es "una realidad invisible que no se puede mostrar ni tocar con los dedos pero que organiza las prácticas y las percepciones de los agentes" (Bourdieu, 1979, p. 34).

Conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre (...) El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición (...) según los dos principios de diferenciación (...) el capital económico y el capital cultural. Las distancias espaciales (...) equivalen a las distancias sociales (Bourdieu, 1997, p.30).

Boal (2004) establece la diferencia entre el espacio físico y el espacio estético en tanto este último se crea en la mente del actor y del espectador a través de la convención teatral por lo que su naturaleza es subjetiva. La creación del espacio estético se logra a partir de la composición de una partitura o dramaturgia espacio-corporal; esto es, componer un discurso simbólico de interacción con el espacio que involucra no sólo al participante que lo ejecuta, sino también al espectador que lo observa y lo descifra.

Las nociones aluden a un mismo principio: es un lugar construido para la coexistencia donde las personas ocupan una posición, y en esa posición que indica una distancia social, las personas interactúan y se relacionan en un

juego de aproximación y alejamiento, en una lucha continua para preservarlo o transformarlo.

Al igual que el cuerpo, el espacio físico cobra significado en tanto describe, define y diferencia a las personas que lo habitan al dar cuenta de las diferencias en cuanto a formas de percibir el mundo, de pensar y hacer. Esos puntos de vista, parafraseando a Bourdieu (1997) se convierten en un lenguaje, en un sistema de signos distintivos que es posible llegar a descifrar.

El estatus-rol es el binomio estructural que interrelaciona la posición ocupada por la persona dentro del espacio social y lo que hace en esa posición. La posición que ocupa se mantiene, se mejora o se pierde, en virtud del dominio del rol prescrito socialmente y de acuerdo con su dotación de capitales. Tal posición está dada dentro de la escala del prestigio y el poder en que se relaciona con otras personas y negocia con las instituciones (Goffman, 1963; Rizo, 2006; Bourdieu, 1984; Reguillo, 2000; Sandoval, 2000).

El estatus se refiere a la posición que ocupa la persona dentro del sistema social, que se refrenda, mejora o pierde de acuerdo con el dominio del rol prescrito socialmente (Goffman, 1963; Rizo, 2006) y donde cada situación delimita los comportamientos y las expectativas socialmente esperadas; de allí que el rumbo que tomen las interacciones establezca las formas de relación dentro de la estructura social (Sandoval, 2000; Reguillo, 2000). Estas formas de relación centradas en el rol que desempeña un individuo o grupo con respecto a otro individuo o grupo, al igual que las relaciones en función del espacio pueden analizarse y desarrollarse (Motos, 2000).

Para Bourdieu (1997) las posiciones que ocupan los agentes en el campo se dan con independencia de ellos. Estas posiciones son defendidas con medios y fines a través de las prácticas sociales y guardan relación con las elecciones de los agentes porque son producto del *habitus* (sistema de disposiciones preparado para funcionar de cierta manera en una determinada posición).

Como se entiende, las posiciones (distancias sociales) que ocupan los agentes en el campo aluden al estatus, las prácticas sociales (lo que se hace y es posible en un determinado sistema de disposición) mediante las cuales reproducen el sistema, aluden al rol y las elecciones, aluden a la forma personal de hacer, de relacionarse de cada agente, dependiendo de su dotación de capitales.

1.4.2 Relación de categorías y sub categorías.

Antes de señalar la relación entre categorías y sub categorías, es necesario puntualizar los conceptos en que se fundamenta el presente arreglo:

Se entiende por estímulos verdaderos a aquellos impulsos generados por las circunstancias en una situación real y a los que se reacciona de forma natural a través de los sentidos; y por estímulos creados, a aquellos generados por unas circunstancias artificiales y a los que se reacciona a través de una convención (se sabe de antemano que estos estímulos no son verdaderos pero se reacciona ante ellos como si lo fueran).

Se entiende por actitudes manifiestas a las disposiciones de ánimo manifestadas en el cuerpo de forma inconsciente; existen sin embargo otras posturas que son intencionadas y suelen expresar, significar algo con eficacia que se revela en el cuerpo, éstas se entienden como actitudes manifiestas intencionadas.

Se entiende por interrelación a los modos de estar juntos de los integrantes de un grupo que mantienen una convivencia mutua dentro de un espacio social, y en donde esos modos resultantes de la imbricación de las culturas de los sujetos agrupados, se manifiestan en expresiones corporales. El carácter de la interrelación está determinado por las interacciones. (Motos, 2000; Reguillo, 2000; Sandoval, 2000).

Para analizar las actitudes manifiestas inconscientes se recurrió al concepto de interrelación de Tomás Motos (2000), quien considera que la práctica teatral dentro del aula, fomenta la interrelación porque permite experimentarla en sus diversas formas a través de la expresión corporal que es una de las herramientas de la dramatización.

Para Reguillo (2000) el grupo como territorio cultural identitario, constituye un modo de estar juntos y de percibir la realidad, una forma de interactuar, de relacionarse dentro de esa estructura.

Por su parte Sandoval (2000) considera que las relaciones alumnos-escuela obedecen a procesos de negociación y su carácter es definido de acuerdo con el rumbo que tomen las interacciones.

Para el análisis de las relaciones inter-grupales, se utilizó el esquema conceptual de la interrelación de Motos (2000). Este autor las esquematiza en cuatro variables principales: relaciones centradas sobre el rol, en función del grupo, en función del espacio y de las acciones espaciales y en función del tiempo. Para diferenciar unas de otras, las relaciona con formas de movimientos del cuerpo que indican distancia, como cerca o lejos, u orientación como arriba, abajo, atrás, adelante, etc.

Cabe señalar que para efecto de esta investigación se han añadido las relaciones centradas en el cuerpo, a partir de considerar el esquema corporal en sus tres dimensiones: biológica, psicológica y social descritas en la categoría cuerpo.

Como se ve en la tabla 1.2, cada categoría presenta dos dimensiones, una real, que obedece a estímulos verdaderos y otra ficticia, que obedece a estímulos creados. A su vez, cada dimensión presenta una sub categoría que funciona para observar las actitudes manifiestas y es concordante con el tipo de estímulo y con la categoría de análisis que la produce.

Tabla 1.2 Relación de categorías en las dimensiones real y ficticia.

CATEGORÍAS	DIMENSION REAL (estímulos verdaderos)	DIMENSIÓN FICTICIA (estímulos creados)
CUERPO	Relaciones centradas en el cuerpo	Atención corporal
ESPACIO	Relaciones espaciales	Espacio estético
ESTATUS-ROL	Relaciones centradas en el rol	Dramatización de la acción

Fuente: Elaboración propia.

La categoría *cuerpo* presenta en la dimensión real, la sub categoría *relaciones centradas en el cuerpo* porque pone de manifiesto las disposiciones sociales y culturales sedimentadas en el esquema corporal de los miembros del grupo, y en la dimensión ficticia, la sub categoría *atención corporal* porque pone de manifiesto el balance intencionado de la tensión y la relajación que son las fuerzas energéticas generadoras del movimiento (Ferreiro, 2006).

La categoría *espacio* presenta en la dimensión real, la sub categoría *relaciones espaciales* (Motos, 2000) porque relaciona el cuerpo con el espacio y pone de manifiesto las formas de uso y la estratificación del espacio social, y en la dimensión ficticia, la sub categoría *espacio estético* (Boal, 2004) porque constituye el lugar ficcional donde se representa, objetiva y transforma la realidad.

La categoría *estatus-rol* presenta en la dimensión real, la sub categoría *relaciones centradas en el rol* (Motos, 2000) porque relaciona acción, espacio y cuerpo y pone de manifiesto las relaciones de poder que subyacen a la defensa de las posiciones que ocupan los agentes en la estructura social, así como las negociaciones entre éstos y los representantes de la institución. En la dimensión ficticia se presenta la sub categoría *dramatización de la acción* o gesto ritual (Rizo, 2006) porque pone de manifiesto dentro del espacio estético las formas de ver y pensar y estar en el mundo a partir de las experiencias vividas de los participantes, (Boal, 2004; Ferreiro, 2006).

1.4.2.1 Definición y descripción de las sub categorías.

Las relaciones centradas en el cuerpo se entienden como las formas de interrelación que se generan a través del esquema corporal entendido como unidad biopsicosocial, que resulta de la relación interactiva entre las estructuras objetivas sedimentadas y los esquemas mentales de los agentes, y que de acuerdo con la cultura, obliga a adoptar ciertas actitudes, partituras de movimiento, que en conjunto constituyen un lenguaje significativo entre los miembros de una comunidad (Motos, 2000; Bourdieu, 1997; Rizo, 2006; Ferreiro, 2006).

Es importante señalar que el lenguaje corporal en la vida cotidiana se da casi siempre de forma involuntaria porque alude a una respuesta sensible ante un determinado estímulo; contrariamente en una situación ficticia el movimiento es consciente porque genera la pregunta, es decir, el estímulo ante el cual responde el otro, que lo observa.

Hacía falta buscar del lado de las disposiciones incorporadas, del *esquema corporal* incluso, el principio ordenador (...) capaz de orientar las prácticas de manera a la vez inconsciente y sistemática (...) [y encontrar que] las reglas de transformación que permiten pasar del espacio exterior al espacio interior de la casa pueden ser traducidas a movimientos del cuerpo (Bourdieu, 1991, p.27).

Sin embargo, a los dos tipos de movimiento subyacen dos fuerzas que lo generan, la tensión y la relajación que en conjunto representan las fuerzas que equilibran el flujo energético que activa las zonas corporales por las que pasa (Ferreiro, 2006); la primera concentra la energía en una parte del cuerpo, la segunda, actúa como balance de la primera. Esto no quiere decir que en la relajación no exista el movimiento, sino que hay una atenuación de la energía en la parte no involucrada en la tensión. De acuerdo con Contreras (1999) cuando la tensión se ha mantenido por periodos prolongados sobreviene la rigidez y el agotamiento corporal y mental.

La atención corporal es entendida como poner el cuerpo en acecho, esto es, controlar cada una de sus partes mediante el esfuerzo consciente de equilibrar la tensión y la relajación para producir una partitura de movimiento excepcional, extra cotidiano (Ferreiro, 2006; Boal, 2004). De acuerdo con Motos (2000), disponerlo a escuchar para aprender nuevas experiencias a través de los sentidos.

Dentro de la perspectiva teatral el cuerpo siempre está diciendo algo, comunicando, expresando; en una palabra: *se mueve* y en ese movimiento es que se forma la imagen (Boal, 2004). El cuerpo del actor en escena requiere mantener una atención total, lo que significa llegar a un estado de equilibrio corporal y mental que se traduce en actuaciones convincentes. Los personajes son creados en la mente del actor y traducidos por el cuerpo a través de una serie de movimientos extraños a su propio movimiento, que han sido sistematizados durante los ensayos y aparecen en el momento de la representación al ser evocados por el actor y desaparecen al término de ésta.

En la actuación teatral, tensión-relajación y atención, constituyen las caras de una misma moneda. Esta simbiosis queda manifiesta en el ejemplo del gato que acecha al ratón, ya que su cuerpo está al mismo tiempo en estado de tensión-relajación (preparado para lanzar el zarpazo) y de atención, vigilando los movimientos de la presa. Sin embargo la atención corporal sólo se da en periodos cortos, en tanto dure el proceso de representación, puesto que constituye un esfuerzo extremo que implica poner en juego todos los sentidos.

El concepto de atención corporal se utiliza en esta investigación en función del manejo intencionado del cuerpo en la creación de imágenes generadas por los jóvenes participantes en los ejercicios teatrales.

Las relaciones espaciales son entendidas como las formas de interrelación que se generan en función del espacio y de las acciones realizadas y estructuradas por el espacio mismo (Motos, 2000; Bourdieu, 1997).

De acuerdo con el esquema conceptual de Tomás Motos (2000) las interrelaciones no sólo se dan en la dimensión corporal sino también en la dimensión espacial. Dentro de esta última las formas de relación pueden ser en función de la orientación con el espacio mismo o con un individuo o grupo; es decir: de frente, detrás, al lado, y en función de las acciones: encontrarse, alejarse, permanecer juntos, etc.

Para Bourdieu (1997) el espacio social es estructurante y define las formas de relación que se dan entre posiciones. Desde la perspectiva de Goffman (1963) los salones de clases son escenarios o *settings* organizados para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Tal como se concibe en este estudio, mesas de trabajo, sillas, pizarrón, libros, cuadernos, mochilas, botes de basura, etc., son considerados elementos espaciales porque forman parte de la fachada expresiva a la que alude Goffman (1963).

El espacio estético se entiende como el proceso ficcional en que el espacio físico es reformulado por la acción espacial de los individuos en el juego teatral y evoluciona hasta convertirse en otro, metafórico, diferente a su punto de partida y al que subyacen tres propiedades gnoseológicas: la *plasticidad* mediante la cual se relativizan tiempo y lugar a través del ejercicio de imaginación y memoria, la *dicotomía* que permite la auto-observación del intérprete y la *telemicroscopicidad* que permite hacer visible aquello que no puede verse a simple vista, que acerca o agranda el fenómeno representado (Boal, 2004).

La importancia del espacio estético en esta investigación radica en su carácter gnoseológico al permitir hacer visible lo invisible: el mundo social incorporado de los jóvenes participantes que se desvela en la elección de las acciones y situaciones representadas, en movimientos corporales expresivos, significativos que se traducen en un lenguaje de imágenes, en el breve intervalo espacio-temporal de la ficción.

Las relaciones centradas en el rol se entienden como las formas de estar juntos de los integrantes de un grupo, en un tiempo y espacio determinado, expresadas en la influencia que la acción de un individuo o grupo tiene con respecto a otro individuo o grupo, de acuerdo con la posición que ocupa dentro de esa estructura social. Las relaciones centradas en el rol asumen diversas formas pero de manera general suponen una pregunta y una respuesta corporal, tal como: conducir-seguir, acción-reacción y conversación (Motos, 2000).

La dramatización de la acción se entiende como la acción representada dentro del espacio estético que desvela las formas de ver y de vivir la realidad de los participantes (Boal, 2004, Ferreiro, 2006).

Para Boal (1982, 2004) la exteriorización de esta visión del mundo por vía de la dramatización de la acción, genera un proceso de distanciamiento mediante el cual los participantes pueden estar en condiciones de auto-observarse, reflexionar y proponer y ensayar otras formas de acción ante situaciones conocidas.

Para (Ferreiro, 2006) a las experiencias vividas que han sido cristalizadas en el cuerpo subyace la reflexividad que se activa en el proceso de representar; esto es que a través de la dramatización de la acción, las experiencias vividas se resignifican y se transforman en nuevas estructuras de experiencia que pueden llegar a modificar los elementos que constituyen la vida cotidiana del o los sujetos involucrados.

Capítulo 2: Metodología

En este capítulo se presenta en primer término el campo de estudio donde se llevó a cabo la investigación, enseguida las consideraciones metodológicas que sitúan la situación dentro de un enfoque integrado, sustentado en perspectivas teórico-metodológicas de orden macro y micro; posteriormente el diseño operativo (líneas de acción empíricas) que comprende la selección del grupo, las técnicas de recolección de datos, el abandono del campo y el análisis de los datos.

2.1. Campo de estudio.

Dado que no se encontraron investigaciones preliminares que arrojaran luz sobre este campo de estudio, se recurrió a construirlo a través de la búsqueda de fuentes oficiales en páginas electrónicas, a las visitas de campo previas a la práctica teatral y a las entrevistas semi-estructuradas al personal de la escuela (ver anexos 1, 2 y 3).

2.1.1. El Infonavit Punta Banda.

El Infonavit Punta Banda está localizado en la zona sur de la ciudad de Ensenada, Baja California. Su construcción fue iniciada en 1983 para albergar a familias de trabajadores del sector obrero y campesino, agremiados a la Confederación de Trabajadores de México (CTM) y a la Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos (CROC). Para el otorgamiento del crédito de interés social se seleccionaba en un primer rango a personas cuyos ingresos iban de uno a tres salarios mínimos, con dos o más hijos y por lo menos un año de trabajo, y en segundo rango a trabajadores con ingresos entre tres y cinco salarios mínimos. El tipo de vivienda construida fue el multifamiliar con tres niveles, de cuatro o dos departamentos en cada uno, y casas tipo dúplex de dos recámaras.

Estos conjuntos habitacionales se caracterizan por el hacinamiento, la falta de espacios para la recreación y la socialización, así como porque las que allí habitan son familias de bajos ingresos.

De acuerdo con la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Baja California, la población total de Punta Banda al 2002, era de 10,175 personas distribuidas en tres secciones de conjuntos habitacionales de interés social: Punta Banda sección I, II y III. Esta colonia ha sido catalogada como una de las que presenta mayor índice de delincuencia juvenil, así como de venta y consumo de sustancias enervantes.

Según datos arrojados por el Programa Sectorial de Seguridad Pública (PSSP) del 2002, el mayor índice de los delitos contra el patrimonio, fue el robo simple representando el 38.5%, seguido de robo de vehículo, 19.2%, daño en propiedad ajena intencional 15.4%.

La Dirección de Seguridad Pública reportó en ese entonces la existencia en la colonia de varios grupos (pandillas) que se reunían principalmente los fines de semana en lo que se conoce como Playa el CONALEP. Ellos son: "Los Pepitos", "Los Güeros" y "Los Juniors".

Según su encuesta exploratoria a 627 hogares que representan el 25.79% de un total de 2,469, se detectó por lo menos un tipo de adicción en el 4.8% de los hogares encuestados. Se calcula que aproximadamente 497 personas de esas colonias tienen algún problema de adicción, destacando: alcohol (199), cristal (199), varias drogas (20), y marihuana (79).

2.1.2. La secundaria técnica 54.

La escuela secundaria técnica 54 "Antonio Meléndrez", pertenece a la zona escolar número XXV y está ubicada en el número 296 de la Avenida Pedro Loyola y Calle Los Cipreses de la colonia Infonavit Punta Banda, sección III. Su población estudiantil está integrada principalmente por jóvenes que viven en el

Infonavit Punta Banda, aunque también recibe a jóvenes provenientes de colonias populares del sector sur de la ciudad como los también conjuntos habitacionales de interés social Villa Real 1, 2, 3 y 4, Villa Colonial y Pórticos I, II y III y Ciprés, que presentan las características antes señaladas.

Infraestructura.

La escuela abarca aproximadamente dos cuadras y en su infraestructura cuenta con 21 salones de concreto o cartón de yeso con capacidad para 45 alumnos; una biblioteca con tres estantes y 2 mesas de trabajo, un laboratorio de actividades múltiples para las prácticas de las materias de química, biología y física que da servicio a los tres grados; un salón de computación, una cancha de fútbol y otra de básquetbol que funciona de explanada para los actos cívicos; dos sanitarios (uno para varones y otro para mujeres) con tres cubículos cada uno; un área de oficinas administrativas, una prefectura y salón de firmas, y un cubículo para orientación.

Problemas sociales.

Según la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Baja California, al 2002, la problemática social presentada en la secundaria técnica 54 en sus dos turnos, reportó: débil participación de los padres de familia en la escuela; alto grado de reprobación: 22.9% y aún cuando no se detectaron pandillas se sabe que varios jóvenes pertenecen a pandillas fuera de la escuela. La problemática interna de la escuela comprende dos rubros principales: reprobación y el riesgo latente de que los alumnos ingresen a las pandillas.

2.1.3. Los grupos intermedios del turno vespertino.

Como en otros planteles, en la secundaria técnica 54 se ofrecen los turnos matutino y vespertino; sin embargo de acuerdo con la entrevista realizada al subdirector del plantel, en esta secundaria el turno vespertino inicia la jornada educativa a las 10:40 de la mañana y termina a las 4:50 de la tarde por esta

razón los grupos del turno vespertino son considerados como grupos intermedios.

Este es un fenómeno que se da solamente en esta escuela y fue la medida que se adoptó durante la última década para minimizar el alto índice de violencia que se empezó a generar por la proliferación de pandillas en la colonia y que amenazaban la integridad de los jóvenes del turno vespertino a la salida de clases, pues su hora de salida era a las 8 de la noche. Así mismo, la medida fue adoptada porque las pandillas empezaron a infiltrarse en el plantel provocando peleas y realizando actos de vandalismo.

La medida dio como resultado la sobrepoblación de grupos en el turno matutino, la itinerancia de los grupos intermedios durante el transcurso de la mañana que son acomodados en salones en donde hay hora libre o clase de educación física.

Durante el ciclo escolar 2006-2007 el turno matutino contó con 308 alumnos en un horario de 7:00 a.m. a 1:00 p.m., y el turno vespertino contó con 117 de alumnos entre primero, segundo y tercer grado respectivamente, y estuvo constituido por seis grupos en un horario de clases de 10:40 a.m. a 4:50 p.m.; haciendo una población total de 425 alumnos.

El turno vespertino fluctúa entre 3 y 6 grupos de acuerdo con la demanda escolar y se compone principalmente por jóvenes rechazados de otras escuelas debido a mal comportamiento, bajo nivel de aprovechamiento, ausentismo y reprobación consuetudinaria. También se integran en estos grupos aquellos cuyo nivel de aprovechamiento (promedio general) es bajo, o son repetidores y sus edades fluctúan en el segundo año, entre los 13 y los 15 años.

Índice de reprobación

En el ciclo 2006-2007, el índice de reprobación en los grupos intermedios fue de 29 reprobados que equivale al 25% de la población, por lo que el aprovechamiento escolar se calificó como bajo.

Aprovechamiento escolar

De acuerdo con los resultados arrojados por el Sistema Nacional de Evaluación Escolar (SNEE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre aprovechamiento escolar por escuela secundaria en Ensenada, realizada en 73 escuelas donde existen docentes dentro del Programa Carrera Magisterial, en la secundaria técnica 54, turno vespertino se encuestaron a 5 grupos intermedios en el 2003, resultando con el promedio *más bajo* y la tendencia al *decremento*; en el turno matutino se encuestaron 7 grupos resultando con promedio *medio* y la tendencia *estable* (ver anexo 2).

Deserción

Con base en la entrevista con el subdirector del plantel, la deserción se da en mayor grado durante el segundo año. En el caso de la presente investigación, de 27 jóvenes inscritos en segundo año, sólo continuaron 11. Según la orientadora, la deserción se debe a que en sus hogares no se les motiva a continuar con sus estudios.

Ausentismo

Esta es la mayor preocupación de las autoridades escolares en el turno vespertino, pues los jóvenes llegan a faltar la jornada completa o las últimas horas de 2 a 4 veces por semana. La subdirección considera que se debe a la falta de apoyo e interés de los padres de familia. La orientadora considera que se debe a que en su mayoría las madres de familia trabajan y no pueden controlar la asistencia a la escuela de sus hijos.

2.1.4. Perfil del grupo.

El grupo intermedio de 2do. A, de la secundaria 54, turno vespertino, está constituido, según lista oficial por 32 jóvenes: 17 varones y 15 mujeres (aunque en las diversas visitas que se realizaron, el grupo fluctuó entre 15 y 25). Su jornada escolar es de 10:40 a.m. a 4:50 p.m.; por esta característica es considerado como intermedio, correspondiendo hasta la 1:00 p.m. a la administración del turno matutino y el resto de la jornada, a la administración del turno vespertino.

Su carga curricular está conformada por las materias de: Español (5 horas a la semana), Matemáticas (5 horas), Ciencia y Tecnología (6 horas), Historia (4horas), Formación Cívica y Ética (4horas), Inglés (3 horas), Educación Física (2 horas), Artes (2 horas), Talleres Estatales (3 horas) y Tutoría (1horas).

De acuerdo con las observaciones realizadas, en las visitas de campo y en las entrevistas al personal, se encontró que el grupo intermedio de segundo año, turno vespertino de la escuela secundaria técnica 54 de Infonavit Punta Banda posee las siguientes características:

Desde lo social: Es un grupo heterogéneo, porque está constituido por varones y mujeres, que comparten una condición etaria que los define como jóvenes porque sus edades fluctúan entre los 13 y 15 años; que comparten una situación de moratoria social porque están subordinados a los adultos y, porque comparten una condición de clase porque provienen de familias de bajos ingresos afincadas en conjuntos habitacionales de interés social o en colonias populares principalmente del sector sur de la ciudad de Ensenada, Baja California.

Desde lo educativo: Comparten una situación marginal de rezago escolar porque presentan en su mayoría, problemas de reprobación, ausentismo, indisciplina, bajo rendimiento escolar, y en algunos casos, haber sido rechazados de otras escuelas. Comparten una cierta invisibilidad ante la

institución porque siendo integrantes del turno vespertino, representan la minoría del total de la población escolar; porque administrativamente son atendidos entre el personal de los dos turnos de acuerdo con el horario; porque al no tener un salón asignado para tomar sus clases durante el transcurso de la mañana, están supeditados a la disponibilidad de espacio no ocupado por los grupos del turno matutino, presentando una situación de itinerancia.

Desde lo cultural: Se perciben como rechazados dentro del contexto educativo que los ubica en una situación de subordinación hacia los adultos, representantes de la institución y obediencia al sistema normativo institucional. Este estigma guía sus prácticas sociales dentro del aula en función del desarrollo de estrategias para sobrevivir. Reproducen el ambiente hostil de su entorno practicando la violencia física y verbal como forma predominante de interacción, con el propósito de mantener su posición dentro de la estructura social. Las manifestaciones violentas se dan en forma explícita entre los varones y velada entre las mujeres y se vinculan con el dominio o control que ejerza el maestro en su rol de líder designado por la institución.

2.1.5. Sus modos de estar juntos.

De manera general se encontró que el grupo presenta cuatro formas de interrelación:

De empatía o afinidad. Manifestada en la conformación de subgrupos mantenidos en las diferentes materias observadas en las visitas de campo. La relación en estos subgrupos es estrecha y prácticamente cerrada para los demás.

De confrontación o gregarismo. Esta forma implica la aceptación o rechazo de los sujetos a estar en un grupo conformado de manera aleatoria. Los intercambios son agudos, de enfrentamiento, manifestándose a través de la

agresividad y la violencia verbal y física en los varones y de gregarismo entre las mujeres.

De género: Se observaron grandes diferencias entre la forma en que se relacionan las mujeres con respecto a los varones. Las mesas de trabajo están conformadas por sujetos del mismo sexo y sólo en un caso, un hombre está integrado a una mesa de mujeres. A simple vista no se observó confrontación entre mujeres de distintas mesas, pero sí en el caso de los varones, en donde algunos sujetos agraden física y verbalmente a miembros de otras mesas, tanto a varones como a mujeres.

De rol: En este caso, se establecen relaciones de poder entre los maestros y los alumnos. Dentro de esta fórmula, la relación que se establece con los maestros es de estímulo-respuesta. Esta relación depende en gran medida del control o dominio que el maestro ejerza ante el grupo y que está cargado de una violencia implícita y simbólica; implícita porque el maestro representa la normatividad de la institución e impone la forma en que representa esa normatividad y, simbólica por la distribución regulada del capital cultural que posee y que los alumnos necesitan adquirir. Se pudo observar que a menor control del maestro el grupo domina el salón de clases. Al relajarse la disciplina, el lenguaje agresivo, tanto verbal y corporal, se hace explícito. Es importante señalar que el control por parte del maestro no excluye la agresividad entre los jóvenes, sino que ésta permanece contenida; de igual manera, el gregarismo se mantiene.

2.2. Consideraciones metodológicas.

Dado que el objetivo de esta investigación es analizar las interacciones del grupo de jóvenes en el proceso de una práctica teatral, se utilizó un enfoque integrado, que en términos generales propone la integración o mixtura de los enfoques cuantitativo y cualitativo como una nueva vía en el estudio de los fenómenos sociales con el propósito de enriquecerlos, complementarlos, o

porque las características de la investigación así lo requieren (Hernández, et al., 2006). Esta aseveración se fundamenta en que esta investigación presenta tres características principales:

- 1) Es interdisciplinaria porque enfoca el problema desde dos campos de conocimiento: el sociológico y el teatral.
- 2) Conjuga perspectivas teóricas de tipo macro y micro ante la ausencia de una teoría general que englobe los conceptos desprendidos del planteamiento del problema.
- 3) Se recurre a diversos modos para recolectar los datos.

2.3. Diseño de la investigación.

De acuerdo con Hernández et al., (2006), un diseño equivale al plan de acción o estrategia para obtener la información que se desea, esto es, establecer las acciones para alcanzar los objetivos de estudio y para contestar las preguntas de investigación.

El punto de partida fue que estos jóvenes (provenientes de zonas populares, con bajo rendimiento escolar y problemas de conducta) utilizan la violencia física y verbal como forma principal de interacción reproduciendo las condiciones hostiles de su medio ambiente y reflejando su visión del mundo.

La primera línea de acción fue ubicarse dentro de un marco interdisciplinario a partir de la integración de los dos campos de conocimiento que concurren en la investigación, y en segundo lugar sustentarla en la conjunción de perspectivas teórico-metodológicas de orden macro y micro desde un enfoque integral que proporcionara mejores herramientas para acercarse al objeto de estudio. Tales conceptos delimitaron el Marco Referencial que sustentó la investigación y que fue concretándose mediante niveles de acercamiento al objeto de estudio.

Según Pierre Bourdieu (1997) hay una relación dialéctica entre *habitus* y campo. Según Erving Goffman (1963) las interacciones (que se manifiestan en la intersección entre *habitus* y campo) reflejan la visión del mundo. Según Augusto Boal (1982) el teatro puede ser utilizado para el cambio social y por tanto, para la modificación de la visión del mundo. Según Tomás Motos (2000), las herramientas teatrales pueden ser utilizadas como técnicas de intervención para generar modelos de interacción a través de la creatividad.

A continuación se muestra el modelo teórico-metodológico de la presente investigación en cuatro niveles de aproximación al objeto de estudio (ver figura 2.1).

Figura 2.1: Modelo teórico-metodológico de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

Nivel 1: *Perspectivas sociológica y teatral*. Se utilizaron las perspectivas sociológica y teatral de Pierre Bourdieu (1997) y Augusto Boal (1982) respectivamente. Del primero se desprende la formulación que establece la relación dialéctica entre las estructuras objetivas (campo) y las construcciones subjetivas (*habitus*) de la cultura y en las que median las prácticas sociales. Del segundo, se desprende la concepción de que el teatro puede ser vehículo para el cambio social a través de la acción transformadora del sujeto como *espect-actor*.

La importancia de estas concepciones teóricas de orden macro estriba en que crearon una plataforma desde la cual fue posible llevar a cabo el estudio. En la perspectiva sociológica, las estructuras objetivas y las construcciones subjetivas de la cultura de Bourdieu, se dinamizan en el ejercicio de las prácticas sociales de los agentes. Sólo mediante el cambio en su percepción del mundo y de sus interacciones, es posible la modificación de las estructuras. De la misma manera en la perspectiva teatral, sólo en el cambio de espectador a *espect-actor* (de sujeto pasivo a sujeto activo, dueño de la acción) es posible percibir la realidad como algo moldeable y realizar su transformación.

Nivel 2: *Los jóvenes en su contexto*. La noción de Rossana Reguillo (2000) de concebir la vida cotidiana como lugar metodológico desde el cual interrogar la realidad permite considerar al grupo como territorio cultural ubicado en un contexto histórico-social, desde el cual es posible analizar sus modos de estar juntos.

Nivel 3: *Práctica teatral*. Se recurrió al enfoque pedagógico del teatro socioeducativo de Tomás Motos (2000) que concibe al teatro como un proceso (teatro para hacer) encaminado a construir relaciones armónicas al interior de los grupos, partiendo del supuesto de que las relaciones grupales pueden ser moldeadas mediante el desarrollo de habilidades para la comunicación a través de su modelo de la escucha activa, que en términos generales implica: *atender*,

comprender, interpretar y retroalimentar, teniendo como lugar de expresión la práctica teatral.

Nivel 4: *Interacciones cara a cara*. Para Goffman (1963) las interacciones constituyen los principios básicos de la organización social y considera la vida cotidiana a partir de la relación de un grupo de personas con su entorno social en un tiempo determinado; de modo que es posible entender la visión del mundo de las personas analizando sus interacciones.

La importancia del Modelo dramático estriba en que sienta las bases de una analogía entre la representación teatral y la vida social congregando las dos áreas de conocimiento que enmarcan esta investigación y resultando una herramienta metodológica que hace posible relacionar la acción social y la acción teatral.

Tanto el Modelo dramático de Goffman, como la concepción del teatro como proceso de Motos, son relevantes para este estudio porque exploran dos dimensiones de la interacción a través de los postulados del teatro: Goffman utiliza el teatro como método para explicar la organización social a través del análisis de las interacciones de las personas, y Motos utiliza el teatro como herramienta de intervención para generar modelos de interacción a través de la creatividad.

2.4. Diseño operativo.

2.4.1. Acceso al campo.

El acceso al campo es entendido desde dos dimensiones: la primera como ambiente o lugar físico para llevar a cabo la investigación y que supone solicitar permiso para entrar a la escuela y explorar el contexto y la segunda, que supone acceder a la información, atendiendo a la conveniencia y viabilidad para responder las preguntas de investigación (Hernández et al, 2006).

En un primer momento se aprovechó la disposición de las autoridades educativas de abrir sus puertas y brindar facilidades para llevar a cabo la investigación que aceptaron la propuesta como uno más de los proyectos implementados por instituciones gubernamentales y de educación superior con el propósito de diagnosticar y crear estrategias para el desarrollo social de la comunidad, así como para abatir la violencia que presenta esta población estudiantil.

En seguida se propuso a las autoridades educativas la implementación de la práctica teatral en forma de taller de teatro que, para efectos de la investigación, funcionó como herramienta metodológica para acercarse al grupo y, para efecto de las necesidades del plantel, resultara de utilidad tanto para el maestro de la asignatura de Artes como para el desarrollo de habilidades artísticas dentro del grupo. La función de la investigadora en este caso, fue la de instruir y asesorar al maestro de Artes de secundaria en el uso de las herramientas teatrales para desarrollar en el grupo habilidades expresivas y comunicativas a través de la creatividad.

El reto mayor en la fase de acceso al campo se dio en la obtención de la información, presentándose resistencias de los jóvenes, por un lado, ante la presencia de la investigadora y por otro, ante la propuesta de la práctica teatral. La estrategia utilizada fue la de crear empatía, acordando con el grupo que la participación en los ejercicios teatrales fuera voluntaria, quedando los jóvenes en libertad de integrarse o salir de ellos *ad libitum*.

2.4.2. Selección del grupo.

El grupo fue asignado por la dirección del plantel: el segundo año "A", grupo intermedio del turno vespertino, bajo el criterio de que la práctica teatral en forma de un taller de teatro podría ser beneficioso para los jóvenes que asistían durante la tarde, periodo del día en que se presentan mayores problemas de violencia tanto al interior de la escuela como fuera de ella, además porque

como se señaló anteriormente la población de los grupos intermedios está constituida principalmente por jóvenes rechazados de otras escuelas, con problemas de conducta, alto nivel de ausentismo y reprobación.

Esta particularidad hizo que el grupo propuesto por la dirección del plantel resultara el que mejor podría responder a la pregunta de investigación: *¿cómo influye la práctica teatral en las interacciones de un grupo de jóvenes de secundaria?*, porque reunía los elementos idóneos para el propósito de la investigación ya que siendo un grupo de segundo año, los jóvenes habrían tenido tiempo para conocerse y sus formas de relación intra e intergrupales estarían delineadas; y porque daría pie a proponer, mediante la práctica teatral, otras alternativas de interacción menos violentas.

El grupo intermedio de segundo año del turno vespertino estuvo constituido según lista oficial por 32 jóvenes: 17 varones y 15 mujeres ((aunque en las diversas visitas que se realizaron, el grupo fluctuó entre 20 y 25). Al ser un grupo heterogéneo se pudieron observar las diferencias en la forma de relacionarse de, y entre los varones y las mujeres.

En el periodo comprendido de agosto a noviembre del 2007 de la presente investigación, el grupo ingresó al tercer y último ciclo del nivel de educación media básica. En este ciclo, se reconoció institucionalmente como el grupo intermedio de 3ro. F; pero aún cuando figuraban 27 jóvenes en la lista de asistencia, sólo 11 procedían del grupo de segundo año. El resto procedía de otras escuelas principalmente por las situaciones arriba mencionadas de rechazo, bajo rendimiento escolar, ausentismo, reprobación y mal comportamiento. La concurrencia a la asignatura de Artes, decreció durante este periodo, fluctuando entre 15 y 17 jóvenes.

2.5. Recolección de los datos.

En este proceso se utilizaron instrumentos de recolección cualitativos y cuantitativos, dada las características particulares de la investigación con

enfoque integrado y con el propósito de enriquecerla y penetrar más eficazmente la realidad estudiada.

2.5.1. La observación natural.

Como instrumento para realizar el perfil del grupo antes de la práctica teatral. La observación natural es entendida como “aquella donde el observador es un mero espectador de la situación, sin que intervenga en modo alguno en el curso de los acontecimientos observados [y] se produce dentro del contexto usual donde surgen los fenómenos a observar” (León y Montero 1995, p.1).

Para tal efecto se realizaron cuatro visitas de campo durante el mes de enero del 2007 con el propósito de observar al grupo en diferentes asignaturas: Formación Cívica y Ética (2 horas), Español (1 hora), Artes (2 horas) haciendo un total de 5 horas de observación.

Cabe mencionar que en cada visita se solicitó el permiso de los maestros responsables del grupo, aún a sabiendas que habían sido notificados por la dirección del plantel del proyecto de investigación. Este proceso no fue registrado fotográficamente, sólo se llevaron notas de campo con el propósito de hacer lo menos disruptiva la presencia de la investigadora tanto para el maestro en turno como para el grupo.

2.5.2. Las entrevistas semi-estructuradas.

Fueron aplicadas en diferentes tiempos para recoger la percepción de los agentes externos, comprender el contexto sociocultural y enriquecer el perfil del grupo.

2.5.3. La práctica teatral.

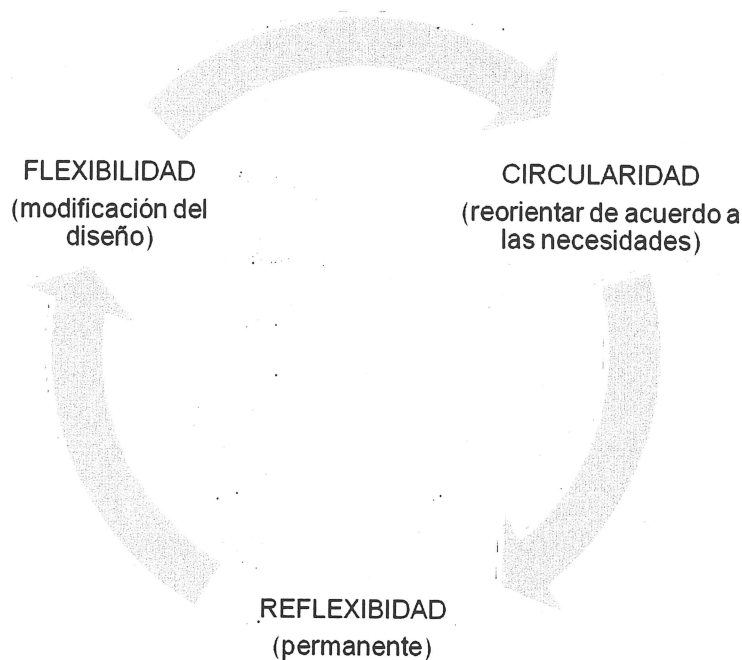
Se utilizó con dos propósitos: como herramienta metodológica para generar la información y como instrumento de intervención con lo que se creó un ambiente adecuado para la observación. La práctica teatral se aplicó al grupo

en términos del ciclo escolar durante cuatro meses en el segundo grado y tres meses en el tercer grado.

2.5.3.1. Diseño de la práctica teatral.

La práctica teatral fue diseñada en forma de un taller de teatro bajo el modelo de la investigación cualitativa de Monistrol (2007) (ver figura 2.2).

Figura 2.2: Modelo de la práctica teatral.



Fuente: Elaboración propia a partir de los principios básicos de la investigación cualitativa de Monistrol (2007).

Según Monistrol (2007), los principios básicos de la investigación cualitativa son *la flexibilidad*, porque el diseño puede modificarse a medida que se profundiza en la investigación, *la circularidad del proceso*, porque permite reorientar partes del proyecto de acuerdo con las necesidades emergentes, y, *la reflexibilidad* que se mantiene permanentemente durante el desarrollo de la investigación, por lo que se consideró pertinente aplicar estos principios

básicos al diseño de la práctica teatral para establecer la correspondencia en cuanto a forma y fines de la investigación.

2.5.3.2. Diseño de las sesiones de la práctica teatral.

El programa se estructuró utilizando el método para desarrollar la escucha activa de Tomás Motos a través de las herramientas teatrales y que en términos generales consiste en:

El esfuerzo físico y mental de querer escuchar con atención la totalidad del mensaje que se emite, tratando de interpretar el significado correcto del mismo a través del comunicado verbal y no verbal que realiza el emisor, e indicándole a través de la retroalimentación lo que hemos entendido. (Motos., 2000, p. 149).

Este método presupone cuatro fases: *atender* o poner el cuerpo al acecho de los acontecimientos; *observar*, que requiere de una comprensión de la situación presentada; *interpretar*, que equivale a descifrar los códigos del discurso corporal del compañero y, *retroalimentar*, que, en términos de la dramatización, implica responder a partir de la creación de una nueva nomenclatura de signos corporales. El método propone una conversación a través de la expresión corporal.

Las actividades se diseñaron de acuerdo con las características del grupo y constaron de una parte de ejercicios corporales adecuados a las limitaciones del salón de clases y otra, de ejercicios de improvisación en forma grupal sobre situaciones ficticias.

Con los ejercicios corporales se quiso que el participante adquiriera mayor soltura y flexibilidad y estuviera en condiciones de entrar al juego ficticio.

La improvisación se utilizó para que el participante pudiera llegar a experimentar otras formas de respuesta ante las situaciones ficticias a las que se enfrentó a través de la representación de un personaje.

Es importante aclarar que los ejercicios teatrales fueron consensuados, quedando en los miembros del grupo la decisión de participar o no, en ellos.

2.5.4. La observación cuantitativa o estructurada.

Es entendida como aquella en que "el observador busca estructurar una situación para obtener una mayor claridad en sus datos" (León y Montero 1995, p.1). Es un registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta donde las variables a observar son especificadas antes de comenzar la recolección de datos y se enfoca en información que pueda ser evaluada por los sentidos (Hernández et. al, 2006).

La observación fue sistemática porque se realizó durante las sesiones de la práctica teatral dentro de la asignatura de Artes que en la carga académica consta de dos horas por semana, en un horario y día asignado con lo que se generó un paquete de datos visuales en formato fotográfico (276 unidades) que en conjunto representaron la totalidad de la práctica teatral.

2.5.5. Las notas de campo.

Desde el enfoque cualitativo. Fueron utilizadas durante todo el proceso para recuperar la información generada por el grupo para su posterior análisis. Este registro permitió detectar aciertos y fallas en las estrategias planteadas y en la estructura de las sesiones, y generar un programa de ejercicios teatrales funcionales, sencillos y adecuados al salón de clases pudiendo ser utilizados y aplicados por los profesores de Artes.

2.5.6. Las técnicas audiovisuales.

Desde el enfoque cualitativo. Estas técnicas se utilizaron como fuente directa de datos, dado que preservan el presente en que se da el fenómeno para ser analizado posteriormente y en detalle, siendo factible también observar situaciones que no se pueden captar a simple vista por la rapidez con que suceden o porque se dan fuera del campo visual del investigador (Schwartz, 2006).

La modalidad utilizada fue mayoritariamente la fotografía. El registro fotográfico fue realizado por un ayudante con conocimientos en el manejo de la cámara digital, con la instrucción de registrar desde diferentes ángulos, los sucesos que se generaban durante la práctica teatral, misma que fue dirigida por la investigadora.

El uso de la cámara digital facilitó el trabajo de recuperación, registro y selección de los datos, al organizarse en archivos electrónicos fácilmente transportables, disponibles en cualquier momento y factibles de ser reproducidos sin necesidad de acudir a un laboratorio fotográfico.

Al respecto señala Schwartz (2006) que uno de los principales problemas al utilizar este método es la atención selectiva ya que no es posible percibir y recuperar las experiencias visuales y auditivas de las personas sin contar con la información contextual y cultural en que estas experiencias se dan.

2.5.7. La reflexión.

Entendida como un instrumento de investigación (Grawitz, 1975), se utilizó en forma continua durante todo el proceso de la investigación y para analizar los datos producidos en las sesiones de la práctica teatral.

2.6. Abandono del campo.

Esta fase del proceso se fue preparando paulatinamente durante la serie de ejercicios denominados "montaje de escenas" desarrollados durante los meses de septiembre a noviembre del 2007. En términos teatrales, una vez que se ha preparado el cuerpo del actor para encarnar un personaje y que es capaz de evocar el espacio o contexto donde ese personaje "vive", pudiendo realizar ejercicios de improvisación que conjuguen cuerpo y espacio, el participante estará en posibilidades de caracterizar un personaje de un texto dramático.

Dado que el propósito de la investigación no fue llevar a cabo el montaje de una obra, los ejercicios de esta fase estuvieron encaminados a concluir el taller

de teatro mediante la representación de un texto dramático como evidencia de su experiencia en el mismo.

2.7. Análisis de los datos.

De acuerdo con el enfoque integrado, se recolectaron datos a través de diversos modos, primeramente a través de las notas de campo, resultando 13 sesiones que totalizan el proceso de la práctica teatral. En ellas se describen y recuperan las situaciones y actitudes que resultaron más relevantes para los propósitos de la investigación. En el proceso de análisis de los datos generados en las sesiones de la práctica teatral se utilizó la reflexión (Grawitz, 1975) y se sustentó en la literatura revisada en el Marco Referencial.

De estas sesiones se derivaron datos visuales recolectados mediante la fotografía y se utilizaron para el análisis de las categorías cuerpo, espacio y estatus-rol descritas en el Marco Referencial. La fotografía constituyó la representación gráfica de los datos obtenidos durante la práctica teatral. En el proceso de análisis de datos visuales se realizaron los siguientes pasos:

- Paso 1: Transferencia de los datos visuales de la cámara digital a la computadora.
- Paso 2: Organización de los datos visuales en archivos electrónicos fechados.
- Paso 3: Reducción de los datos visuales que resultaron más relevantes de acuerdo con las categorías y sub categorías.
- Paso 4: Selección de las unidades de análisis a observar en cada categoría y sub categoría de acuerdo con las actitudes manifiestas de los participantes en las dimensiones real y ficticia.
- Paso 5: Observación estructurada de las unidades de análisis, buscando la correspondencia de los valores de las sub categorías con las imágenes de las actitudes manifiestas de los participantes.
- Paso 6: Contextualización, descripción y análisis de cada una de las unidades, dentro de las dimensiones de la realidad y de la ficción.

En total se analizaron 16 fotografías que representan cada una de ellas un escenario completo dentro de las dimensiones de la realidad o de la ficción, distribuyéndose de la siguiente manera: 5 en la categoría cuerpo, subdivididas para analizar 4 escenarios reales y 1 ficticio, 7 en la categoría espacio, subdivididas para analizar 5 escenarios reales y 2 ficticios, y 4 en la categoría estatus-rol, subdivididas para analizar 3 escenarios reales y 1 ficticio (ver tabla 2.1).

Tabla 2.1. Relación de categorías y sub categorías.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	DIMENSIÓN	SUBCATEGORÍA	FOTOGRAFÍA
CUERPO	Vehículo para llevar a cabo las interacciones.	Real	Relaciones centradas en el cuerpo	1,2,3 y 4
		Ficticia	Atención corporal	5
ESPACIO	Es a la vez una forma de interrelación y un lugar físico donde las personas organizan su vida social, interactúan y llevan a cabo sus prácticas sociales.	Real	Relaciones espaciales*	6,7,8,9,y 10
		Ficticia	Espacio estético**	11 y 12
ESTATUS-ROL	Binomio estructural que relaciona la posición que ocupa la persona en el espacio social y lo que hace en esa posición.	Real	Relaciones centradas en el rol*	13,14 y 15
		Ficticia	Dramatización de la acción	16

Fuente: Elaboración propia.⁴

⁴ Las categorías se desprenden de las observaciones realizadas dentro del campo y de la revisión de la literatura en la perspectiva sociológica, teniendo como base los elementos constituyentes del actor social del Modelo Dramatúrgico de Erving Goffman (1963). Las sub categorías se desprenden de la revisión de la literatura en la perspectiva teatral utilizándose conceptos de uso común dentro del área así como los desarrollados por: * Tomás Motos (2000) y ** Augusto Boal (2004).

Capítulo 3: Presentación y Discusión de los Resultados

En este capítulo se presentan por separado la discusión y los resultados obtenidos de las sesiones de la práctica teatral y de los datos visuales; el análisis global y, la presentación del programa de ejercicios de teatro generado durante la práctica teatral.

3.1. Las sesiones de la práctica teatral.

Aquí se presenta la descripción y discusión de 13 sesiones divididas en tres fases, que equivalen a veintiséis horas de observación y que en conjunto representan el proceso de la práctica teatral. La fase uno corresponde al segundo ciclo escolar de los jóvenes; la fase dos, al tercer ciclo y la fase tres corresponde al proceso de abandono del campo. Para su exposición se utilizó la forma narrativa, con el propósito de reconstruir en detalle el contexto en que se dieron lugar las situaciones. Para la discusión se utilizó la reflexión (Grawitz, 1975) y se sustentó en la literatura revisada en ambas perspectivas.

Fase Uno: Los jóvenes de segundo año grupo A.

Sesión 1.

Sobreviviendo la secundaria (en el receso).

Llegué al plantel quince minutos antes de la clase de Artes. Algunos jóvenes se encontraban en la banqueta; supuse que no tuvieron la clase correspondiente. Saludé a los jóvenes y entré. Como siempre, el cancel para ingresar a la escuela estaba emparejado y sin vigilancia y aunque inmediatamente se halla la prefectura, la gente puede entrar y salir sin reserva.

Tener el paso franco me hizo pensar en el grado de seguridad que la escuela brinda a su población; pero como la puerta también sirve para salir, es factible pensar en el grado de control que la escuela tiene sobre los alumnos, y si esta medida es acertada o no, tomando en cuenta el problema de ausentismo que se registra.

Por un momento creí que se habían suspendido las clases porque no percibía el bullicio acostumbrado proveniente de los salones, pero allí estaba el personal de la prefectura, de modo que me dispuse a esperar el timbre que marca la terminación de una clase y la subsiguiente salida de los jóvenes (mochila a la espalda) para cambiar de salón.

Me senté en una de las bancas de cemento que dan a la cancha de básquetbol y que está en el centro de la escuela. Esta explanada está rodeada de recuadros de césped enrejados, así que las áreas verdes son de ornato.

A poca distancia, en otra banca, los prefectos en turno platicaban tranquilamente, supongo que esperaban lo mismo que yo. Entre sus actividades está informar a los maestros de los grupos intermedios, del salón que les será asignado en cada ocasión. Yo esperaba que nos asignaran un salón en el cuál se pudiera trabajar, pues en las visitas de campo, tocó que la clase de Artes se diera en un salón, que más bien era un almacén de dimensiones minúsculas; aproximadamente tres metros de ancho, por cinco de largo.

El salón-almacén tiene ventilas altas que dan a la calle y se mantienen cerradas; la puerta es de metal y el piso de cemento, y hay allí mesas de trabajo y sillas deterioradas así como pupitres desvencijados que ocupan los alumnos. También se pueden apreciar una gran cantidad de computadoras apiladas y empolvadas y material de limpieza como cubetas, trapeadores y escobas. Paradójicamente los jóvenes toman allí su clase de danza.

El sonido del timbre puso fin a mis cavilaciones y dio paso al bullicio y al tropel de los jóvenes que salían de los salones. La explanada se cubrió de guinda y gris, que son los colores del uniforme de la secundaria técnica 54.

El uso del uniforme es obligatorio en esta escuela, así que prácticamente todos se ven igual. Los delata quizás los accesorios que portan, como pulseras,

aretes y colgijes, o el peinado en las mujeres porque los varones deben traer el cabello corto. El uso de sustancias para mantener el cabello en una u otra posición como el gel, es muy socorrido tanto por los varones como por las mujeres.

También se distinguen por la forma de usar el uniforme; algunos portan sobre él, chamarras o sudaderas. Se aprecia sobre todo en las mujeres la tendencia a usar playeras, una o dos incluso, encima o debajo del uniforme; cuando toca la clase de educación física y portan su uniforme deportivo, algunos usan por debajo, otro pantalón, semejando capas sobre capas.

La ropa sobrepuesta con la que parece que intentan cubrir el uniforme que los iguala y los hace uno y ninguno a la vez, hace pensar, de acuerdo con Castro Pozo (2004) en actos rituales de adscripción y pertenencia que les permiten hacerse visibles en la sociedad.

Busqué con la mirada alguna cara conocida del grupo de segundo A. Busqué también a la maestra de Artes, pero no la localicé; finalmente detecté a un grupo conocido; eran cuatro mujeres que caminaban hacia mí. Llegaron, nos saludamos y me preguntaron si les iba a dar la clase de teatro; les respondí que sí.

Permanecieron paradas, sólo una de ellas se sentó a mi lado. Hablamos del "puente" del lunes anterior en el que supuestamente íbamos a empezar con la práctica teatral. Preguntaron también si la maestra de Artes iba a llegar, yo les respondí que eso esperaba. Les pregunté si sabían en dónde se iba a dar la clase (la maestra había quedado de solicitar a los prefectos un salón apropiado para la práctica teatral; no lo hice yo directamente porque esas fueron las indicaciones del director del plantel). Las jóvenes contestaron que no sabían pero que probablemente en "La Ratonera" (así le llaman al salón- almacén).

Una de las jóvenes me preguntó: "¿Y qué obra vamos a hacer?" No quise adelantarle que en la propuesta de trabajo no incluiría el montaje de una obra, y le respondí que aún era muy pronto para saber, pero que qué le gustaría, a lo que ella respondió: "Romeo y Julieta". Se dejaron escuchar comentarios alusivos al romanticismo y la pasión de estos dos personajes trágicos de William Shakespeare y explotaron en risas nerviosas y excitadas. *Romeo y Julieta* había ocupado hacía poco las carteleras cinematográficas de la ciudad. La plática se interrumpió cuando otra joven que allí estaba, gritó: "Profe, haga algo, se están peleando". Todas volteamos a la dirección que nos indicaba.

A poca distancia de nosotras, dos de sus compañeros de grupo se peleaban, los rodeaba un grupo de curiosos que alentaba tanto a uno como a otro. Los jóvenes estaban literalmente trenzados. Uno de ellos, al que denominaré (A) rodeaba con su brazo la cabeza del otro (B) y con el puño cerrado, le propinaba golpes en el rostro; yo no supe qué hacer porque justo enfrente de ellos, los prefectos seguían con su charla.

¿Quiénes son, qué pasa?, pregunté, y la joven mencionó dos nombres que no recuerdo. Otra de las jóvenes dijo: "(A) siempre busca pleito", pero la primera joven seguía diciendo: "se están peleando, haga algo" (pero no me moví). Allí están los prefectos, ¿qué no se dan cuenta? , dije, y otra de las jóvenes respondió: "ni les importa, no van a hacer nada".

En ese momento llegó hasta nosotras la maestra de Artes; las jóvenes la alertaron de lo que estaba sucediendo, luego, la maestra caminó hacia los prefectos y sostuvo una plática corta; acto seguido, volvió hasta nosotras y nos informó del salón que íbamos a ocupar en esa ocasión, mientras (A y B) siguieron con la pelea hasta que uno de los prefectos se dirigió hacia ellos y los separó. (B), que había resultado más golpeado, pasó frente a nosotras con rumbo a la prefectura. Iba agitado, furioso, su cara presentaba severas contusiones y le sangraba la nariz, detrás de él, pasó (A).

La maestra caminó con rumbo al salón asignado y todas la seguimos mientras las jóvenes seguían comentando: "(A) es un buscapleitos", "(B) es tranquilo, pero si lo buscan...", "Es que (A) siempre lo está molestando" ¿Qué no son amigos?, pregunté, sólo por decir algo, quizás por tratar de resarcir de alguna manera mi incapacidad de actuar en una situación en la que el grupo de jovencitas me lo solicitaba. El suceso me había rebasado y yo lo sabía, pero pensaba -tratando de auto disculparme- que era algo que no me competía en ese momento, pues había personas allí que tenían autoridad oficial para resolverlo.

"Se conocen, pero (B) no lo traga, lo soporta, pero no lo traga", dijo la joven que había solicitado mi intervención. Se le veía indignada, caminaba con el grupo, pero alzaba la vista por encima de nuestras cabezas. A partir de allí, no se volvió a hablar del incidente.

La llegada del extraño (nuevas reglas).

Nos asignaron uno de los salones nuevos que se encuentran a un costado de la cafetería. Éstos, en contraste con los más antiguos, son de mayor tamaño, están bien ventilados y la luz natural penetra por las ventanas que dan a la explanada central; son de concreto, tienen piso de cemento y puerta de metal. Pueden contener entre 7 u 8 mesas de trabajo con cinco sillas cada una. Sin embargo, al ocupar las mesas, los jóvenes mantienen el mismo patrón: varones con varones y mujeres con mujeres; en una mesa un grupo de mujeres y un hombre. La maestra se ubicó en el escritorio, sacó de su portafolio algunos documentos y se ocupó en ellos. Yo me mantuve parada frente al grupo.

Siendo la primera sesión de la práctica teatral, el grupo estaba a la expectativa; después del saludo les solicité que acomodaran las mesas en forma de herradura dejando un espacio en el centro para trabajar y que todos pudieran mirar al frente, ellos movieron las mesas, algunos las arrastraron y empujaron las sillas; consecuentemente se produjo el escándalo, la maestra intervino y los

conminó a hacerlo cuidadosamente subrayándoles que en el salón de al lado había clases.

Los jóvenes ocuparon sus lugares, algunos varones se mantuvieron dando la espalda, otros seguían cargando sus mochilas, yo pedí a los primeros que se sentaran tras las mesas y a los segundos que dejaran sus mochilas al lado, lo hicieron a regañadientes. Continué la sesión presentando el proyecto, sus características, su duración, etc.; se dejaron escuchar algunos comentarios, por lo que les sugerí que si querían preguntar, levantaran la mano, sin embargo nadie lo hizo y se mantuvieron en silencio.

Un grupo de varones irrumpió en el lugar, eran tres rezagados que penetraron y se acomodaron parsimoniosamente, sólo uno de ellos, al parecer el líder (L) se mantuvo de pie observando a sus compañeros y a mí, con extrañeza. "Siéntate, por favor", le dije, pero (L) seguía deambulando sin atender la petición, entonces añadí: "dónde tú quieras". El grupo seguía en silencio los acontecimientos. (L) finalmente se sentó, pero de espalda, por lo que le dije que tomara un sitio en donde pudiera estar de frente; "no hay", me respondió y le indiqué algunos lugares que podía tomar, pero se rehusó; intempestivamente levantó la silla y la instaló en medio del grupo de varones (sus compañeros de mesa), los otros tuvieron que mover sus sillas para dar lugar al recién llegado, luego saltó sobre la mesa y se sentó con la mochila a la espalda, le dije que por favor dejara su mochila al lado; lo hizo de manera violenta, los otros observaban en silencio.

No bien había reiniciado con la presentación, (L) subió las piernas a la mesa y se puso a platicar con sus compañeros; le pedí que bajara sus piernas, que guardara silencio y que si quería participar levantara la mano. Esperé unos momentos para escuchar sus comentarios, (L) dijo: "no, nada" y continué.

Como primer ejercicio de la sesión decidí aplicar el cuestionario de capacidad de escucha activa de Tomás Motos (2000) (ver anexo 4). Con este cuestionario

se mide la capacidad de escucha del participante y de allí, partir para aplicar las herramientas teatrales en los procesos de comunicación, buscando “desarrollar la capacidad de percibir al otro para interactuar y comunicarse con él” (Motos, 2000, p.139).

Primero, se procedió a definir de manera grupal el significado de “escuchar”, sólo una de las mujeres participó levantando la mano y dijo: “poner atención a lo que se dice”. Luego, se pidió que leyeran cuidadosamente las preguntas y que contestaran lo más apegados a la verdad, tendrían diez minutos para la actividad, se pidió además que no pusieran sus nombres ya que el cuestionario mediría la capacidad de atención del grupo.

Repartí los cuestionarios y le pedí a la maestra que apuntara en el pizarrón el cuadro para asignar el valor a cada respuesta ya que los cuestionarios se redistribuirían en el grupo para su evaluación. Habrían pasado dos o tres minutos cuando algunos indicaron, levantando la mano, que ya habían terminado. Como me sorprendió la rapidez con que habían realizado la actividad, ingenuamente les pregunté que si en verdad habían leído cada pregunta; ellos contestaron que sí.

Recogí los cuestionarios (algunos habían puesto sus nombres) y esperé a que la maestra terminara de copiar el cuadro de valores. Después de repartir los cuestionarios, los jóvenes dieron el valor a cada respuesta y sumaron los puntos; luego, se procedió a la evaluación haciendo hincapié en que los resultados eran de grupo y no individuales: el grupo se situó en el rango de 21 a 40 puntos en donde 11 estuvieron en el rango de 21 a 30 y 5 en el de 31 a 40. Se concluyó que la atención que el grupo presta en la escucha, es aceptable.

Entonces, recordé que en mis observaciones anteriores menos de la mitad del grupo realizó las actividades asignadas por los maestros en el salón de clases y sólo encontré el cumplimiento íntegro en la materia de

Educación Cívica y Ética, dónde se les advirtió que si no entregaban la actividad, no saldrían a receso y esto no hubiera sido significativo de no ser porque el maestro mantuvo la puerta cerrada con llave (ver anexo 3).

Pensé entonces que siendo extraña, pero en calidad de profesora, los jóvenes estaban midiendo el grado de dominio que podía tener frente al grupo.

Cumplir con el ejercicio no representó para ellos gran esfuerzo, sólo implicó tachar o palomear una respuesta; y ésta fue, no la más verdadera, tomando en cuenta la información generada en las visitas anteriores, sino la que más se acercaba al rol de estudiante deseado por la institución. Permanecer callados y atentos durante esta primera parte de la sesión constituyó un acto de manipulación de las impresiones. Aquí se entra al terreno de la representación; en palabras de Goffman (1963) de la presentación de la persona en la vida cotidiana, que resulta de la interacción dramática entre el actor social y la audiencia.

Para Goffman (1963) la actividad del individuo debe llegar a ser significativa para otros y en esa medida es que se produce la interacción. Cuando se manipulan las impresiones, la actuación debe ser movilizad de manera que exprese durante la interacción lo que se desea transmitir, por lo que según este autor, existe una tendencia a ofrecer una impresión idealizada, una actuación que incorpore los valores aceptados socialmente para ese rol, evitando lo más posible las discrepancias entre la apariencia y la actividad real.

El sonido del timbre para el receso terminó con la primera parte de la sesión, los jóvenes recogieron sus mochilas y se dispusieron a salir, la maestra se dirigió al grupo y les pidió que acomodaran las mesas de trabajo tal y como las

habían encontrado, los jóvenes lo hicieron de la manera acostumbrada: empujando y arrastrando el mobiliario, otros salieron haciendo caso omiso.

Me dirigí a la maestra diciéndole que para la segunda parte necesitaríamos la misma distribución porque realizaríamos algunos ejercicios, ella me respondió que no podríamos seguir la clase allí, porque el salón estaba ocupado, que continuaríamos en el salón de danza. “Pero allí no se puede trabajar”, le dije, y ella contestó que no había otro. Nos dirigimos a “La ratonera”. Para mi suerte habían introducido más cachivaches al salón de danza, así que no cupimos (había espacio para cuatro o cinco personas a lo sumo).

Midiendo fuerzas (la defensa del territorio).

Hacía rato que habían tocado el timbre que indicaba el término del receso, algunos jóvenes y yo, nos manteníamos afuera del salón esperando a la maestra que estaba hablando con el prefecto. Nos informaron que la clase continuaría en el laboratorio, así que mientras caminábamos me puse a idear la forma de trabajar con el ejercicio “escuchar y atender” que había preparado para aplicar el tema del día (para conocer la mecánica de este ejercicio y los siguientes, ver en este capítulo el apartado 3.4), así como detectar en la práctica teatral los principales obstáculos que entorpecen la capacidad de escucha; éstos son: “oír sólo lo que nos interesa, prejuicios y filtros, simular actitud de escucha, poner barreras físicas o intelectuales, excitación emocional, réplica constante” (Motos, 2000, p.153); sin embargo, ante la situación, estos aspectos quedaban en segundo término, ya que la principal barrera provenía del ambiente externo pues en el laboratorio las mesas son altas, de metal y en cada una de ellas, se encuentran empotrados lavamanos y mecheros y están enclavadas al piso, sólo hay espacio de acceso entre las filas de mesas de menos de un metro de ancho que se reduce por los bancos que están distribuidos en torno a ellas. Con todo, intenté llevarlos a cabo.

Las dificultades se dieron en dos ámbitos: en el primero (externo) la limitación del espacio que entorpecía el desplazamiento, y en el segundo (interno) la

resistencia de los jóvenes para realizar los ejercicios; en este punto, las mujeres que se resistieron, se mostraron apáticas, un tanto reservadas y moviéndose por inercia; de acuerdo con Motos (2000), simulando la actitud de escucha; los varones opusieron resistencia en la forma de excitación emocional y réplica constante.

Tres o cuatro varones entre los que se encontraba (L), fueron los que expresaron abiertamente su desacuerdo. Los pequeños logros en la realización de la actividad, hicieron que (L) mostrara mayor excitación llegando a la agresión física y verbal sobre algunos de sus compañeros (varones y mujeres).

Ocasionalmente se desplazaba por detrás de mí, para evitar ser visto. El ejercicio terminó con la constitución (por mi parte) de equipos de trabajo mixtos a partir de enumerarse de forma secuencial entre la fila de varones y mujeres que se logró formar: uno (mujer), dos (hombre), tres (mujer), etc.

La resistencia se manifestó en la fila de los varones al romper, éstos, en forma deliberada, la secuencia numérica propiciándose un círculo vicioso entre recomenzar la secuencia numérica (de mi parte) y romperla (de parte de los varones), las mujeres permanecían calladas, a la expectativa.

(L) se integró al término de la fila y tras varios intentos por completar la secuencia numérica que se empeñaba en romper, le otorgué el último número. Posteriormente, se constituyeron los equipos que quedaron conformados por cinco integrantes cada uno. (L) anunció que no se integraría, pero al dar lectura a los nombres de los integrantes de cada equipo en donde el último quedó de cuatro, (L) me interrogó al respecto: "¿en qué equipo estoy yo?", le respondí que en ninguno, tal como lo había pedido.

El sonido del timbre que anunciaba el término de la clase, vino a liberar la tensión que se produjo en esta primera sesión. Todos corrieron a tomar sus mochilas y se dispusieron a salir. La maestra intervino entonces, exigiéndoles

dejar el laboratorio tal y como lo habían encontrado: los jóvenes acomodaron los bancos; luego les pidió que formaran filas advirtiéndoles que saldrían primero las filas más ordenadas. (L) no se integró a ninguna fila, se mantuvo al frente, junto al escritorio del maestro. La maestra le pidió que se integrara a su fila y (L) se negó. La maestra entonces anunció que nadie saldría mientras (L) no se integrara, algunos le solicitaron que se uniera a su fila, pero (L) se mantenía firme. De pronto, uno de los jóvenes se unió a (L), lo hizo de manera tranquila, sólo manifestó su inconformidad por la situación, (L) entonces sintió el apoyo y convidó a otros a que se unieran a él, pero no lo hicieron. La maestra tuvo que ceder y dejó salir a una de las filas de mujeres, luego a las demás. Cuando (L) y el otro joven intentaron salir, la maestra los retuvo advirtiéndoles que no saldrían hasta que se integraran a una fila, pero no lo hicieron. Cuando todas las filas salieron, dejó salir a los dos jóvenes; al pasar la puerta, (L) dijo: "no pueden conmigo".

Al término de la clase, la maestra y yo nos quedamos un rato haciendo comentarios; mi preocupación, para variar, era el espacio. Le pregunté que si era posible que nos asignaran un salón más adecuado, ella me contestó que no era su decisión y que no le molestaban las características del salón porque generalmente utilizaba la explanada para trabajar; yo le respondí que no podía utilizar la explanada porque se dispersaría la atención.

Decidí entonces solicitar una entrevista con el director del plantel; él me recibió amablemente y tras exponer el problema, me aseguró que habría un salón adecuado para las sesiones, pero que no podría ser el mismo ya que dependería de la disponibilidad, ya sea que algún maestro faltara o si en algún grupo había poca asistencia.

Ya en la reflexión pude comprender esa situación "limbo" de que hablan algunos autores estudiosos de las culturas juveniles, entre ellos Castro Pozo (2004), como un estado del no niño, no adulto, de moratoria social en que se preserva la dependencia moral y subordinación ante los

adultos. Pero también pude reflexionar en cómo los jóvenes construyen sus percepciones sociales y cómo éstas condicionan sus prácticas en un espacio institucional donde el comportamiento es regulado a través de un sistema de castigo y recompensa: la joven, indignada, irritada, que alza la mirada en un gesto de furia contenida, pensaría quizás o más bien me hizo pensar en la frialdad e indiferencia con la que los adultos (representantes de la institución) jugaron sus roles tutoriales; el comentario de: "ni les importa, no van a hacer nada", dejó ver no sólo la vulnerabilidad del joven en un mundo adultocéntrico, sino también la aceptación de ese estado donde la única forma de sobrevivir es a través de la violencia; la actitud de los adultos que observan con naturalidad la violencia entre unos y otros, refuerzan en los jóvenes las percepciones de la realidad expresadas en sus prácticas (Sandoval, 2000).

La frase de (L): "no pueden conmigo", mientras la maestra evitaba su salida y la de su aliado, me permitió visualizar esta lucha de fuerzas entre la institución, representada por los maestros, y los jóvenes. Desde una visión antropológica de la educación es posible entender en estas acciones un conflicto entre dos culturas: la de la escuela y la de los alumnos; sin embargo, Sandoval (2000) dice al respecto que es imposible pensar en dos únicas culturas en confrontación, es necesario pensar a los jóvenes en el marco de las instituciones educativas donde sus saberes culturales se imbrican con los de la institución; esto es, pensar la relación escuela-alumnos, dentro de procesos de negociación, de aceptación o adecuación y donde las interacciones establecen el carácter de las relaciones que se proyectan en niveles de oposición y conformidad.

Las resistencias que los jóvenes manifestaron en estos primeros ejercicios teatrales abren paso a otra reflexión: al aplicar el cuestionario e intentar lograr la participación ¿no estaba yo reproduciendo el modelo autoritario de la escuela? ¿No estaba haciendo lo mismo al preocuparme

por tener un espacio adecuado donde pudiera “enseñarles otras formas de comunicarse” a través del teatro y no darme cuenta que yo misma estaba transgrediendo su espacio al imponer mi discurso y ponderar mi circunstancia y deseos por sobre los suyos, negándoles la posibilidad de réplica? La misma joven que contestó que escuchar es “poner atención a lo que se dice”, sintetizó la situación que se vive dentro del aula: estamos aquí para escuchar, sin derecho a voz ni voto. “Escuchar sólo lo que nos interesa” es el primer obstáculo para comunicarse, advierte (Motos, 2000) y en ese momento a mí sólo me interesaba que se llevara a cabo el ejercicio. Me molestó la propuesta de la maestra cuando me sugirió realizar las rutinas en la explanada. A la distancia, resulta vacua la respuesta.

No es difícil entonces comprender que la reacción de los jóvenes ante esta nueva circunstancia de la práctica teatral y ante la llegada del extraño, fuera la misma de siempre: de acuerdo con sus experiencias vividas; ¿por qué habría de ser diferente?

Sesión 2.

Vuelta a empezar (buscando el consenso).

Conforme a lo acostumbrado, llegué 15 minutos antes del inicio de la clase y me senté en una de las bancas de la explanada a esperar la salida de los grupos. La dinámica para el cambio de salón es prácticamente la misma: segundos después de que se escucha el timbre, la explanada se inunda de jóvenes y la cooperativa se abarota.

Los jóvenes del grupo (3 mujeres y 1 varón) se me acercaron y cruzamos saludos; luego, un joven que había pertenecido al grupo en primer año donde había realizado mi práctica profesional impartiendo un taller de títeres, me saludó y me dijo que si les iba a dar clases de teatro, yo le respondí que sí, pero que no lo había visto en mis visitas anteriores; él me respondió que se

había cambiado de turno; “ahora estoy en la mañana”, me dijo, ¿“nos va a dar clases a nosotros”? le respondí que no, que trabajaría sólo con los de segundo A; el joven contestó que qué lástima, porque a él le gustaba el teatro. Le pregunté que por qué se había cambiado de grupo y me respondió: “es que me cambiaron porque salía muy tarde”, luego preguntó que si íbamos a hacer títeres de nuevo y le dije que no, que ahora ellos mismos serían los actores.

El timbre terminó con la plática y el joven se retiró hacia su salón. Pensé entonces en la dinámica anterior de la práctica teatral y que si no hubiera sido más fructífero tomar un grupo de jóvenes que quisieran hacer teatro; así, ellos asistirían a la práctica teatral por su propia voluntad y se evitaría el enfrentamiento.

La pregunta de los jóvenes no se hizo esperar: “¿va a venir la profe de danza?” y mi respuesta también: espero que sí. Una de ellas dijo: ¡Allá está!, e indicó hacia uno de los salones en donde está el laboratorio; como los salones no tienen rótulos, creí que se trataba del laboratorio y un poco desconcertada por el espacio asignado, me dirigí junto con los jóvenes hacia donde se encontraba la maestra que, parada junto a la puerta, esperaba la llegada del grupo. Cuando llegamos me di cuenta, para mi fortuna, que se trataba del salón aledaño al laboratorio. Al parecer no había llegado el maestro que ocupa este salón a esta hora, por lo que el otro grupo tendría dos horas libres. Los jóvenes se distribuyeron en la forma acostumbrada y con la misma actitud de fastidio.

La sesión anterior se había caracterizado por el caos: la pelea en el patio, el cambio de salón, la espera prolongada para una nueva asignación, la experiencia espacial en el laboratorio; todos ellos factores externos que influyeron en la exacerbación anímica de los jóvenes, de la maestra y de mí misma; aunado a ello, mi persistencia para cumplir con un programa preestablecido.

Durante la semana la reflexión giró en torno a la dinámica de la investigación y sobre todo a las características a que ésta se ceñiría: No estaba yo ahí para dar una clase de teatro, puesto que no era el objetivo; no obstante recurrí a la misma dinámica que se utiliza en un taller de teatro en donde sus miembros han decidido participar. Tampoco fui coherente con la propuesta de investigación puesto que ésta conlleva una intervención en donde la acción grupal se dé en un ambiente de apertura y flexibilidad, atendiendo a los requerimientos del grupo. En la sesión anterior esto no se había logrado, ya que se reprodujeron los roles tradicionales de maestro-alumno.

Retroceder para avanzar (la pausa obligada).

En esta ocasión decidí reiniciar el acercamiento con el grupo explicando de nuevo mi presencia y haciendo notar que la participación en las actividades de la práctica teatral sería libre, por lo que los jóvenes tomarían la decisión de integrarse o no a ella.

Sólo dos mujeres levantaron la mano confirmando su participación. Al resto del grupo se le pidió que observara y guardara silencio para que la práctica se pudiera desarrollar en el mejor ambiente. Posteriormente dispuse una mesa de trabajo al centro del salón, las jóvenes se instalaron en este nuevo espacio que significaba el territorio de los participantes y se procedió a iniciar la sesión.

El primer ejercicio fue de introspección a partir de ejercicios de respiración seguidamente por el de la memoria emocional, que son ejercicios preparatorios para lograr un estado de atención. El propósito de estos ejercicios fue que los participantes rememoraran un suceso significativo en sus vidas y que lo plasmaran en un escrito. La sorpresa fue que no sólo las dos jóvenes participaron, sino que, ocho más de sus compañeros realizaron el ejercicio desde sus asientos. Uno de ellos fue el de (L) quien no realizó el ejercicio de respiración e introspección y se divertía arrebatando y leyendo los escritos de sus compañeros. La maestra entonces se levantó de su asiento y fue

directamente a la mesa donde se ubicaba a exigirle que participara. La reacción de (L) ante el mandato de su maestra fue la de realizar la actividad.

La respuesta de (L) fue sorpresiva, sobre todo después de la sentencia expresada en la primera sesión: "no pueden conmigo", sin embargo en la burla de (L) hacia sus compañeros que realizaban el ejercicio, se advierte también la intención de participar, tal como lo expresó en su pregunta citada en la primera sesión: "¿y en qué equipo voy a estar yo?". Este tipo de situaciones explicitan la discrepancia entre lo que las personas esperan que hagamos y lo que queremos hacer espontáneamente y, para mantener la estabilidad actuamos, representamos el rol prescrito mediados por la máscara social y manejamos las impresiones de la audiencia (Goffman, 1963).

El sonido del timbre anunciando el término de la sesión fue recibido por los jóvenes de una forma más tranquila. Algunos integrantes me entregaron sus ejercicios no sin antes solicitarme que no los leyera enfrente del grupo; les contesté que sólo se leerían siempre y cuando ellos quisieran hacerlo. La maestra dio algunas indicaciones y después de dejar el salón como se había encontrado, salieron sosegadamente.

Quizás fue mi cambio de actitud en esta sesión, o el desconcierto de los jóvenes ante la nueva propuesta, lo que modificó el carácter de la relación, lo cierto fue que esta nueva situación motivó una pausa en su proceder cotidiano. En mi caso, la pausa se había dado antes. Sandoval (2000) lo explica como procesos de negociación.

Al respecto dice Bourdieu (1991) que las prácticas sociales siendo producto del habitus llegan a modificarse de acuerdo con las circunstancias adversas por las que atraviesan los agentes; sin embargo, añade que aún siendo el habitus una estructura flexible, las situaciones adversas son adecuadas a las prácticas sociales de los

agentes, procesadas y organizadas para que cobren sentido, por lo que el habitus actúa como un sistema de resistencia al cambio.

Ya en casa me di a la tarea de leer los escritos. En esos diez ejercicios la constante fue la rememoración de sucesos en donde el joven, en su infancia, había experimentado una situación triste o angustiosa, en donde el factor común fue la pérdida, tal como perder a un ser querido, o perderse él mismo en un lugar, o un cambio de ciudad que conllevó la pérdida de las amistades y del territorio.

En estos ejercicios se advierte que al modificarse las relaciones, cambia también el estatus. La pérdida del estatus en situaciones adversas implica una sensación de fracaso, de inestabilidad e indefensión que alerta a la persona; por eso, el evento se vuelve significativo y perdura. La exposición de los temores por vía del ejercicio de introspección, apunta hacia el rompimiento de las barreras emocionales que impiden, de acuerdo con Motos (2000) el proceso de la escucha. En particular se considera que este proceso no sólo se da en función del otro, sino también en función de escucharse a sí mismo: "cada uno de nosotros desempeña siempre y por doquier un rol, en donde nos conocemos mutuamente y nos conocemos a nosotros mismos" (Goffman, 1963, p. 31).

Dos ejercicios versaron en torno a sucesos alegres, en ellos se advierte un mejoramiento del estatus porque la posición ocupada en la estructura social se refrenda o se mejora (Goffman, 1963). En otro ejercicio, el de (L) no se percibió ningún cambio en el estatus, su acción fue encaminada a la preservación del mismo. Esto se advierte en su contenido donde anotó que estaba divertido leyendo lo que sus compañeros de mesa escribían y que la maestra le había quitado los escritos, por lo que me pedía que le dijera a la maestra que se los devolviera.

Me pareció que incluso, con el hecho de escribir y entregar su protesta, (L) participó de la experiencia, ya que presentó un tipo de resistencia que suele darse en estos ejercicios en que se pone en juego la emotividad, y el participante puede llegar a sentirse vulnerable; porque como se dijo anteriormente, la resistencia al cambio es uno de los mecanismos del habitus (Bourdieu, 1991).

Otra resistencia que encontré fue la de (R) el joven que se ubica en el grupo de las mujeres. (R) no participó en el ejercicio, aún cuando siempre mostró interés en nuestras pláticas en la explanada de la escuela. Este joven se encuentra en el último lugar en la jerarquía del grupo, se ha caracterizado por ser el hazmerreír de los varones y es continuamente agredido tanto física como verbalmente; a pesar de ello, (R) nunca ha respondido o enfrentado a sus agresores, su actitud es más bien de aceptación.

En ambos casos, el de (L) y el de (R), la resistencia puede ser percibida también como una manipulación de la impresión, donde el actor social encamina su acción a impedir que la audiencia conozca información privada que puede ser utilizada para destruir su presentación (Goffman, 1963). Los conceptos de Bourdieu y Goffman referidos aquí, no se contraponen, sino que el primero: la resistencia al cambio, explica el segundo: la preservación del estatus-rol.

Sesión 3.

Un evento sorpresivo.

Para esta ocasión preparé una serie de ejercicios a partir de la improvisación; esto es: reaccionar ante los estímulos producidos por una situación dada.

Este ejercicio consistió en realizar una improvisación por cada uno de los participantes; en este caso las dos jóvenes que decidieron participar en los

ejercicios teatrales de la sesión anterior. La sugerencia para las situaciones ficticias fue que utilizaran sus recuerdos de infancia evocados, pero fue rechazada, decidiendo improvisar en situaciones ficticias.

Luego de ponerse de acuerdo, las jóvenes expresaron que necesitaban a un tercer participante por lo que solicitaron la ayuda de alguno de sus compañeros, sorpresivamente (R) decidió participar y se unió al equipo de trabajo. Había ahora en la mesa central (espacio creativo) tres integrantes. Después de unos diez minutos de acuerdos, se presentó la primera historia. La titular del ejercicio me informó que no querían representar ninguna situación de violencia porque estaba harta de ella.

Ejercicio 1.

Construcción del espacio:

Los jóvenes construyeron su espacio ante la mirada curiosa del grupo que en ese momento adoptó el rol de espectador.

En la mesa central ubicaron una cafetería, la puerta del salón les sirvió para entrada y salida de escena. El escritorio de la maestra se convirtió en la casa del amigo; el área frontal del salón representó un exterior.

Representación de la situación:

La historia se definió así: dos amigas asistieron a un juego de pelota (entraron por la puerta del salón, que en ese momento significó la salida del campo de juego); ellas discutían sobre los equipos y cada una defendía al suyo. La discusión fue subiendo de tono hasta culminar en el enojo de ambas y la consecuente ruptura de la amistad. Una de ellas se dirigió hasta la puerta del salón (convencionalmente significó que se había ido a su casa) la otra se fue a la cafetería y lloró; acto seguido sacó su celular y se comunicó con el amigo mutuo (que estaba sentado frente a su escritorio, leyendo), los amigos cruzaron algunas frases (ella quería verlo para platicarle sobre lo sucedido con su amiga) luego, el

amigo se comunicó con la otra joven y la citó en la cafetería. Ella y él llegaron al mismo tiempo a la cafetería. La furia entre las amigas no se hizo esperar y empezó la discusión, mientras que el amigo trataba de conciliarlas.

Sorpresivamente (L) se levantó de su asiento y quiso colocarse en otro donde pudiera ver mejor el desarrollo del ejercicio, para ello, tuvo que entrar al área donde se llevaba a cabo la escena; al verse involucrado espacialmente, tomó un libro y lo sostuvo en su mano como si llevara una charola (el espacio ficticio lo había convertido en un personaje: el mesero).

El mesero se colocó frente a los amigos y ofreció el café imaginario que llevaba en el libro- charola.

Pero una de las jóvenes, que seguía en su rol de personaje que discutía y no se había percatado de la nueva situación, le arrebató el libro y lo azotó sobre la mesa (para ella no era el mesero ni había charola, sólo era (L) interrumpiendo el ejercicio). (L) fue a sentarse de nuevo como espectador tras las risas de los demás. El incidente no pasó a mayores y la escena continuó.

El amigo finalmente paró la discusión y se hizo escuchar.

Fue escuchado y visto por mí con doble interés, primero, por seguir la secuencia de la situación ficticia y segundo porque (R) jamás había hablado en voz alta en el salón. Escuché una voz bien timbrada que denotaba firmeza. (En esta ocasión no hubo comentario alguno por parte de sus compañeros de grupo. Todos se mantuvieron atentos).

El amigo les habló de la importancia de la amistad más allá de las discusiones; también habló de que si la amistad era realmente fuerte no podría acabarse por algo tan tonto como un partido de pelota que

además era externo a ellas. Las amigas entonces recapitaron y se dieron un abrazo.

El ejercicio concluyó con el aplauso de los espectadores. Al parecer la actuación de los jóvenes había resultado convincente.

Ejercicio 2.

Construcción del espacio.

El espacio ahora fue el salón de clases. (R) se situó de nuevo en el escritorio y representó al maestro; la mesa central fungió como la mesa de trabajo de las dos compañeras de equipo.

Representación de la situación

En esta ocasión, las jóvenes pelearon porque una de ellas no había colaborado con una tarea en equipo. Las jóvenes llegaron a los golpes: arañazos, empujones y vociferaciones.

Aquí los espectadores tomaron partido y alentaban a una y a otra. La violencia en la situación provocó la exaltación anímica y en un momento dejaron de ser espectadores de una situación ficticia para regresar a su rol de grupo. La entrada de (R) a la situación ficticia como maestro de la clase, reconstituyó el ejercicio.

El maestro separó a las alumnas y tras escuchar los alegatos de ambas, las llevó reportadas a la prefectura.

Al final, las inquietudes.

Al término de la sesión, algunas mujeres se acercaron y me pidieron participar en las siguientes sesiones externando su deseo de representar una obra, yo prometí llevar algunos textos cortos para leerlos en la próxima sesión o, dado el caso, les asesoraría para que escribieran ellas mismas su obra.

Si bien el equipo de trabajo hizo hincapié en no utilizar la violencia en sus historias, precisamente las situaciones que se representaron estuvieron permeadas por esta misma, e incluso cada vez en mayor grado.

La recreación de situaciones cargadas de violencia no es fortuita si se considera que ésta es el producto mayoritariamente explotado por la industria cultural y los medios de comunicación; huelga añadir que en el salón de clases es utilizada preponderantemente como forma de comunicación y expresión, funcionando como “currículo oculto” y en donde el teatro intervino como reflejo de esta forma cultural interiorizada (Boal, 2004).

Las relaciones interpersonales en esta etapa de la vida del joven son fundamentales para la adaptación al medio ambiente, para la creación de redes sociales y culturales necesarias en sus procesos psicosociales de maduración (Monsiváis, 2003). La amistad tiene un papel esencial en el grupo de pares en tanto crea un sentimiento de pertenencia. Las relaciones de amistad se fundan en la base de la confianza, afectos, experiencias, acuerdos de comportamiento, etc., y cumplen entre otras funciones las de propiciar el desarrollo de habilidades sociales, ayuda en momentos de crisis y consolidación de la autoestima.

En el análisis de los ejercicios planteados, la pérdida de la amistad se presenta como conflicto común: dos amigas que se enojan por los resultados de un juego de pelota en el primero y, dos amigas que pelean por la falta de empeño de una en el trabajo escolar por equipo, en el segundo.

La ruptura de la amistad es factor detonante en los dos ejercicios y se manifiesta como una sensación dolorosa ante la pérdida de la relación, que se percibe en los ejercicios escritos en la sesión 2.

Ambos ejercicios también tienen en común un factor externo (otro personaje) que restituye el orden, fungiendo en el primero como elemento conciliador y en el segundo, como elemento disciplinante.

Como elemento conciliador el sujeto externo es el amigo común, pero mantiene un rol superior porque posee la perspicacia y la pericia para confrontar a las amigas y ayudarlas a resolver el conflicto; se puede decir entonces que en “el amigo” ambas mujeres reconocen un rango mayor que le da la capacidad de conducir la situación. En este caso, el joven que representa al amigo, experimenta a través de la práctica teatral un “rol de amigo adulto” (por eso lee).

Como elemento disciplinante representa al maestro, que al poseer mayor capital cultural, tiene el rol superior en el ámbito educativo y por lo tanto el poder legitimado para decidir sobre el conflicto y otorgar la recompensa o el castigo.

Dado que en ambas situaciones “el otro significativo” posee la cualidad de restituir el orden, los jóvenes reconocen en el adulto (que posee el conocimiento y la experiencia) la autoridad última; y en este sentido, se sitúan en una zona limítrofe entre la ausencia de responsabilidad del niño y la obligada responsabilidad del adulto, en una situación de subordinación y obediencia (Castro Pozo, 2004, Reguillo, 2000, Monsiváis, 2003) pero aún cuando en el nivel secundario a los jóvenes se les exige responsabilizarse de sus acciones, la resolución del conflicto recae en aquél que posee un estatus-rol mayor; en este caso, el el adulto.

En la organización escolar y las prácticas que devienen de ella, [a los jóvenes] se les ubica en un papel subordinado: menores de edad bajo la conducción de los adultos que deciden por ellos en lo referente al conocimiento que requieren y a las normas pertinentes para su formación (Sandoval, 2000, p. 273).

La participación de (L)

Al atravesar el espacio ficticio en donde se desarrollaba la escena, (L) adoptó inmediatamente el rol del mesero, y aún cuando su propuesta no fue aceptada por los otros personajes, reconoció el poderío del rol más alto que ejercía su compañera dentro de la convención teatral y se retiró para observar el desarrollo del ejercicio; aceptó también la risa de sus compañeros, algo que en otras circunstancias hubiera dado pie a una reacción violenta.

Con (L) se ha constatado la poderosa atracción que ejerce el teatro, pasando de espectador a actor; y cómo, en un momento dado, la práctica teatral llega a modificar las interacciones.

Modifica las interacciones porque en esta situación se observa que el espacio creado para la ficción (Boal, 2004), modifica el estatus-rol de los participantes. En el caso de (L), que es el líder del grupo se refleja en que se subordinó, como mesero, al estatus-rol de los clientes; así mismo, se subordinó, como espectador, al protagonismo de los actores.

En el caso de la joven que reprende con su acción a (L), se reflejó que en ese momento y dentro de la situación ficticia, siendo la cliente, ella detentó un rango mayor, pero con la intervención de (R), que representaba al amigo mutuo, modificó su estatus-rol confiriéndole a éste, el rango mayor.

La participación de (R): teatralidad vs realidad.

Una de los aspectos más complejos para los actores en formación es entender lo que implica la actuación, asumir un personaje y desligarlo de la propia realidad; esto es, tener clara la diferencia entre la teatralidad y la realidad. Esta diferenciación, permite asumir y ejecutar el rol del personaje disminuyendo el conflicto. En (R) se percibe que existe por un lado, un gusto latente por el teatro y por otro, una extraordinaria

capacidad de asimilación de las referencias que le da el contexto inmediato.

Dar resolución a los dos ejercicios, desde dos posturas diferentes (como disciplinante y como conciliador) implicó por tanto, reflexionar, decidir y poner en práctica las acciones coherentemente con cada situación; coherentemente en el sentido de representar, como elemento disciplinante, el rol del maestro, que en su experiencia personal, posee esas características expuestas en el ejercicio1; y como elemento conciliador en el ejercicio 2, porque representa sus anhelos más íntimos; es decir, el rol que desea jugar como amigo de ambas jóvenes; pero de manera más significativa, representa su tipo ideal como integrante del grupo escolar que se muestran cuando descubre ante sus compañeros (espectadores) una "máscara expresiva" (Goffman,1963) distinta a la acostumbrada.

La decisión de (R) al ubicarse espacialmente en el escritorio, es también significativa: por un lado, el escritorio es el lugar desde el cual el líder oficial (el maestro) ejerce el poder, pero puede ser también un escudo protector; es por así decirlo, el lugar más seguro del salón de clases.

La influencia de la práctica teatral en (R) se manifiesta precisamente en que siendo que detenta el rango menor dentro del salón de clases, elige participar y asumir el rango más alto.

Al utilizar el teatro como un vehículo para expresarse y comunicar sus ideas, (R) se transforma en protagonista de la acción, en lo que Boal (1982) denomina el espect-actor. Por otra parte, las situaciones, aunque ficticias, reflejan las experiencias vividas de estos jóvenes. De este modo, se puede decir que el espacio estético a través de sus propiedades plástica y dicotómica (Boal, 2004), permite descubrir los

deseos y sueños de los participantes, y en esa medida es que materializan su pensamiento.

Sesión 4.

Un nuevo miembro del grupo.

En esta ocasión se unió al trabajo una estudiante de mi taller de teatro de la UABC, que me ayudaría a llevar el registro visual de las sesiones, de manera que la cité diez minutos antes de lo acostumbrado para que tomara fotografías de la escuela: lo primero que registró fue la entrada de la escuela que, como siempre, se encontraba abierta y también tomó registro de algunos jóvenes platicando en la banqueta. Mientras esperábamos el timbre del receso tomó algunas fotografías de la explanada. Cuando los jóvenes salieron de sus salones, se acercaron y me hicieron las mismas preguntas: "¿qué vamos a hacer ahora?", "¿en qué salón vamos a trabajar?".

Afortunadamente todo se desarrolló de forma más organizada, había ya un salón asignado que se encuentra junto a la biblioteca del plantel y donde la maestra esperaba la llegada del grupo, así que fue relativamente sencillo dar inicio.

Al parecer estos salones son los más recientes y se han construido, según la dirección, gracias a diversos apoyos institucionales otorgados a la escuela.

La biblioteca está ubicada en un salón un poco más grande que el resto, hay allí tres hileras de estantes con algunos libros y materiales diversos, dos mesas de trabajo y un mostrador. Cuando pasamos por allí las encargadas que la atienden estaban platicando, parecía que no había nada qué hacer pues la biblioteca estaba desierta.

En alguna ocasión yo había preguntado por un material de evaluación de las prácticas profesionales realizada por dos compañeros de la carrera de

Sociología. En ese reporte final había entrevistas que se hicieron tanto al grupo como a la maestra de primer año, por lo que me pareció importante saber qué pensaban los jóvenes sobre el trabajo realizado en el taller de títeres; tras de buscar y rebuscar entre la estantería, la bibliotecaria dijo que no había nada allí, que preguntara al director.

El salón asignado para la sesión es una construcción de paredes de cartón de yeso con techo de madera y piso de cemento y que aún no ha sido terminada, pues la tubería del cableado eléctrico está al descubierto.

Tras de presentar a mi ayudante, explicar su presencia y las actividades que realizaría, nos pusimos a trabajar; no se percibió rechazo al nuevo miembro del equipo, incluso fue interrogada sobre su trabajo como actriz, ella respondió a las preguntas y una de las jóvenes refirió que estudiaría la carrera de teatro.

Las resistencias van cediendo.

La sesión ahora consistiría en estimular la atención y el sentido de grupo por lo que pedí a los jóvenes participantes que formaran un círculo al centro del salón. Tres mujeres y un varón, junto con las dos jóvenes de la sesión anterior y (R) se integraron al ejercicio, al parecer, las resistencias estaban cediendo: en total se formó un grupo de siete integrantes (5 mujeres y 2 varones).

La sesión constó de dos tiempos: ejercicios respiratorios y psicomotrices mediante la dinámica denominada "espejos". Durante el ejercicio de respiración se registraron pequeños mareos provocados por la hiperventilación y el permanecer de pie (en la sesión anterior la respiración fue realizada en posición sentada).

Trabajar de pie hace que el cuerpo requiera que la energía fluya para mantenerse en equilibrio. La respiración profunda conducida dentro de la práctica teatral ayuda a liberar la tensión que se presenta por la energía acumulada principalmente en la cadera, producida a la vez por la

posición sentada mantenida durante periodos prolongados (como es el caso de este grupo escolar) y que genera cuerpos y mentes rígidas (Contreras, 1999); un estado en que es imposible la concentración ni la atención. La visualización del flujo de aire concientiza al participante de aquellas zonas corporales que se mantienen tensas o relajadas porque no se utilizan en la posición sentada. La conciencia corporal es, en todo caso, el primer paso hacia la atención corporal, condición necesaria para la expresión creativa dentro del teatro.

En el ejercicio de “espejos” los jóvenes se formaron en parejas, pero uno de ellos quedó solo y se dispuso a abandonar el juego, le dije que yo sería su pareja y el joven aceptó. Les di indicaciones y les mostré la forma en cómo se realizaba el ejercicio, mi reflejo siguió los movimientos. Como no podía observar lo que estaba sucediendo con el resto del equipo para apoyarlos en sus propuestas porque estaba trabajando con el joven, cada equipo se ocupó en lo suyo y mi ayudante tomó video de este ejercicio. Ya en casa, al revisar la filmación, me di cuenta de que los jóvenes intentaban tímidamente acciones cotidianas frente al espejo como arreglarse el cabello, mirarse de frente y de costado, ensayaron saludos, pero en general reían y no acertaban qué hacer.

Para Goffman (1963), la persona actúa para sus audiencias mediante una “máscara expresiva” o cara social cuyas características han sido prescritas socialmente y con la que busca controlar las impresiones. Dependerá entonces del dominio del gesto o ritual el que su actuación sea convincente (Rizo, 2006).

Mirarse al espejo en la vida cotidiana es una acción ritualizada; por ello, se vuelve inconsciente (Boal, 2004). El espejo está allí, y nos es útil para que podamos reproducir el gesto facial con que nos reconocemos y nos reconocen los otros; en la práctica teatral el espejo (que es el otro), descubre formas de ser y hacer de la vida privada del participante. Un

actor experimentado tomaría la actitud de un personaje ficticio; es decir, adoptaría un rol diferente al suyo; un actor principiante quizás se vería él mismo al espejo y dejaría mostrar su privacidad, o si es muy perspicaz, reestructuraría su cotidianidad frente a la audiencia; en este caso los jóvenes se enfrentaron al espejo "como ellos mismos" y posiblemente se sintieron vulnerables al mostrar o no querer mostrar aspectos íntimos de su comportamiento. En todo caso, el ejercicio no pretendía incomodar o descubrir al participante frente a la audiencia, sino que se reconociera a sí mismo en esa recreación de la experiencia vivida (Ferreiro, 2006) a través de ver su propia acción representada por el otro.

Dada la dificultad para reproducir el movimiento en el juego de los espejos en grupo, éste se realizó en posición sentada, concentrando la atención en la parte superior del cuerpo y eventualmente en las piernas; así que los jóvenes dispusieron sus sillas en círculo. Después de haber explicado el procedimiento pedí propuestas espontáneas para realizar los roles de generador del movimiento y observador. Cómo la ejecución de estos roles implicaba realizar una actividad distinta del resto del grupo, se observaron resistencias porque aunque se percibió que deseaban realizar el ejercicio, no se atrevían a auto proponerse por lo que pedí a uno de los jóvenes de reciente ingreso al grupo (quien antes fue mi pareja en el ejercicio anterior) realizar el rol de observador, éste aceptó y salió del salón, una vez afuera el observador, volví a solicitar la auto propuesta para el generador, en este caso, una de las jóvenes de reciente ingreso aceptó, y a partir de ella, se organizaron los reflejos (quién mira a quién), tras algunos intentos lograron organizarse generando, incipientemente, un movimiento continuo y armónico.

¿Hasta dónde las disposiciones duraderas generadas por el habitus influyen en las decisiones de las personas? No lo sé; sin embargo se percibió que los jóvenes, aún cuando su situación dentro de la práctica teatral les confería una mayor libertad de acción dentro de los ejercicios

teatrales, éstos seguían asumiéndose como subordinados, en espera de que las decisiones fueran tomadas por el adulto (Monsiváis, 2003; Reguillo, 2000; Sandoval, 2000). Sin embargo, en esta situación se pueden observar dos ejemplos que muestran, tal como lo advierte Reguillo (2000), la dificultad de la aprehensión del universo juvenil y de la diversidad que entraña esta categoría: el joven de reciente ingreso en el grupo había elegido, sí, en forma libre, participar en los ejercicios teatrales, pero tuvo que solicitársele (mandato tácito) para “jugar” a ser el observador; por su parte, la joven de reciente ingreso también en los ejercicios teatrales, que hizo de generador del movimiento, asumió el reto sin haber sido requerida expresamente. Esta situación puede explicarse si se considera que “existen diferencias de habitus de los diferentes individuos con posición similar en el espacio social, ya que el espacio de trayectorias no es uniforme” (Martín, 2004, p. 7).

El resto del grupo observaba atento, incluso (L), que se levantó de su asiento (al fondo del salón) y acercó una silla un paso atrás del círculo de participantes en el ejercicio.

La actitud de (L) al acercarse al grupo fue signada con un gesto de diversión; parecía querer dejar claro que no le interesaba participar, pero que no por ello dejaría de entretenerse con el esfuerzo de sus compañeros; otro gesto significativo fue que descansó sus piernas en el guarda-mochila de una de las sillas ocupada por un integrante del ejercicio. Pareció como si inconscientemente deseara ser parte de, o por lo menos conectarse físicamente a ese otro ambiente generado por sus compañeros, tal como había sucedido en una sesión anterior cuando asumió el rol de mesero de la cafetería.

En ambos casos, (L) entabló comunicación a través de su lenguaje corporal y de sus emociones. Tal vez si lo hubiera razonado, habría

actuado, manejando su lenguaje corporal, rompiendo el círculo, o golpeado a sus compañeros para refrendar su liderazgo, su estatus-rol dentro del grupo. (Esta suposición puede resultar arbitraria, pero se fundamenta en las actitudes manifiestas de (L) durante mi permanencia en el grupo). En todo caso, se percibe que (L) perdía el control de la situación porque las miradas ya no estaban puestas en él, sino que había en el grupo otro foco de interés del que no era parte o por lo menos no era protagonista. La situación se presentaba de forma diferente a la acostumbrada, adversa en el universo de (L) y necesitaba adecuarla a sus prácticas cotidianas, procesándola de tal manera que cobrara sentido (Bourdieu, 1997).

Para el observador fue fácil detectar al generador, así que le pregunté cómo es que se había dado cuenta de quién estaba generando el movimiento y él respondió que porque esa persona iba más adelantada que los otros.

Cuando tocó el turno a (R) quién hizo las veces de observador, éste no lograba detectar al generador, le alenté tratando de que se concentrara y observara el ejercicio desde diferentes ángulos y fue hasta la tercera ocasión que lo logró. Cuando le pregunté cómo es que se dio cuenta, (R) no sabía qué responder, titubeaba y sonreía, entonces (L), dijo: "yo sé, yo sé porque". Le dije a (L) que si se quería integrar, que lo hiciera, pero que la pregunta, en ese momento era para (R). (L) se molestó y dijo: "no, si no quiero participar, no me interesa", y guardó silencio. Inmediatamente me di cuenta del error: (L) a su manera, intentaba participar y yo lo evité, pero también pensé que ese era el momento de (R) y que por lo tanto, aún cuando le costara un mayor esfuerzo expresarse, no debía ser interrumpido. (R) masculló algo similar al otro observador: "iba más rápido".

El timbre de salida dio término a este ejercicio. Esta vez los jóvenes organizaron el salón alineando las mesas de trabajo tal como se encontraban cuando llegamos y salieron tranquilamente.

Ese afán de adecuar las situaciones a las necesidades personales, de controlar las situaciones, estará presente quizás a lo largo de toda la investigación. El papel del investigador social como objeto-sujeto de estudio ha sido debatido por diversos autores, desde las teorías sociológicas clásicas, hasta las más modernas. Se sabe, pues, que la subjetividad del investigador no puede sustraerse del todo, aún así, la recomendación general es evitarla lo más posible. En la práctica, o por lo menos en esta investigación en particular, dado el doble rol que se desempeña, dejar a un lado la subjetividad, el prejuicio, llega a ser un proceso complejo; aún así, esta experiencia podría resultar útil para otros investigadores.

Sesión 5.

Si me tomas video, yo también te tomo.

En esta ocasión nos asignaron un salón que está al lado del laboratorio. Como mi ayudante no llegaba, me sentía inquieta porque necesitaba registrar la sesión, sin embargo, decidí dar comienzo.

La maestra me comentó que se acercaba la fecha en que tenían que presentarse con el cuadro de danza que estaban ensayando y que si podía disponer de la última hora para organizarse con los alumnos, yo le dije que estaba de acuerdo, pasó lista e inmediatamente después se procedió a organizar el espacio creativo que consistió en colocar una mesa de trabajo al centro del salón de clases; en tanto que en las otras mesas se ubicaron los espectadores.

Mientras esto sucedía, alguien dijo: "oiga profe, ahí la buscan", yo me asomé por la ventana y vi a mi ayudante que estaba tocando en el salón donde se dio la sesión anterior: "¿le hablo, profe? ", dijo el joven y yo afirmé; el joven salió corriendo del salón y fue en su busca.

Mi ayudante llegó y pidió disculpas por el retraso, un joven de la mesa donde se ubicaba (L), comentó: "yo también tomo video, yo también traigo cámara"; acto seguido, extrajo de su bolsillo un teléfono celular y tomó una fotografía; la risa de los otros no se hizo esperar.

Los objetivos para esta sesión seguían siendo los mismos: estimular la atención y el sentido de grupo, atendiendo a la indicación de Motos de que "la potencialidad creadora del grupo es siempre superior a la del individuo [y que] el propio proyecto de desarrollo personal no puede ser llevado a cabo si no contamos con los otros" (Motos, 2000, p. 130). Para ello se prepararon dos ejercicios consistentes en completar historias; en el primero se completaron historias con el cuerpo y en el segundo, se completaron historias con palabras o frases.

La historia corporal creada por los jóvenes consistió de movimientos rítmicos (como si se tratara de una tabla gimnástica) que ponían en juego su habilidad motora, su memoria y su agudeza visual y auditiva; hasta ese momento, el cuerpo como elemento expresivo, como sistema total de comunicación, como recreador de la acción, seguía siendo extraño, y era natural, ya que el cuerpo expresivo es resultado de un proceso de auto reconocimiento y de un manejo apriorístico. Sin embargo, en las mesas de los grupos de jóvenes no participantes, la tensión generada por la ausencia de una actividad concreta, crecía: los varones la manifestaron mediante la confrontación cuerpo a cuerpo, jugando a "Las vencidas", las mujeres, mediante el aletargamiento y el uso de sus teléfonos celulares.

El uso del teléfono celular en el salón de clases.

Los teléfonos celulares están a la orden del día en el salón. Al parecer, los jóvenes tienen prohibido hacer uso de ellos durante las clases, pero es algo que no les inquieta, puesto que durante las sesiones, ellos se entretienen mandando y recibiendo mensajes, o jugando con programas disponibles del celular.

El uso de los celulares dentro del salón está focalizado en las mujeres, aunque no es privativo de ellas. En una ocasión me tocó ver que una joven extraía de las bolsas de su saco escolar dos teléfonos. Le pregunté que para qué traía dos, me dijo que porque en uno se comunicaba con sus amigos y el otro era más familiar.

No pude dejar de preguntar al final de la sesión cómo es que utilizan los jóvenes los teléfonos celulares. Un joven me informó que las funciones más comunes en los celulares eran tomar fotografías y videos; otros pueden tener acceso a Internet con lo que se pueden bajar juegos de la red o recibir mensajes del Messenger; también se almacenan canciones o videos que se reciben de otros celulares.

"Durante las clases -me comentó-, cuando estoy más aburrido me pongo a jugar. El juego más común es el de "La viborita" que consiste en ir manejando a la viborita para comerse frutas que van apareciendo en la pantalla y mientras más grande se hace la víbora, más difícil es controlarla; el objetivo es evitar chocar con las paredes o contigo mismo [chocar con el cuerpo de la víbora]; otros juegos son el billar y el boliche." Otra práctica común es "bajar tonos" que implica personalizar el sonido del celular. Los jóvenes buscan y seleccionan sonidos o temas musicales que cambian ad libitum.

Reguillo (2000) ha tematizado el consumo de productos destinados a los jóvenes y de los medios de comunicación como forma de transformación

continúa de los territorios juveniles porque los productos, las tecnologías ofertadas (imágenes institucionalizadas y comerciables) se convierten en parte constitutiva de su identidad. En esta tesitura, Castro Pozo (2004) establece que los jóvenes se mueven, utilizan los productos, se visten de una u otra manera, se tatúan o usan piercing, todo ello con el propósito de dominar su propio cuerpo ante la imposibilidad de dominar otras cosas. (Castro Pozo, 2004).

Sesión 6.

La maestra no llegó.

Habrían pasado unos cinco minutos después de escucharse el timbre para el inicio de clase y sólo el grupo y nosotras quedaba en la explanada; al parecer, la maestra no vendría. “¿Y ahora qué hacemos?”, me preguntaron los jóvenes que participan en los ejercicios teatrales; afortunadamente uno de los prefectos se acercó y me dijo, ya tienen su salón, es aquél, y apuntó en dirección al salón junto a la biblioteca.

Mientras llegábamos yo había lanzado voces a los jóvenes que se encontraban dispersos por el patio, pero, al saber que no vendría la maestra de Artes, se mostraron indecisos, entonces (L) gritó: “no vamos a entrar”. Tres mujeres se mantuvieron cerca de la puerta del salón, pero no entraron.

La defensa del territorio.

Durante la sesión los jóvenes que habían optado por no participar entraban y salían del salón: algunos se asomaban por las ventanas, otros entraban, observaban y volvían a salir, otros entraban y se quedaban sentados un rato, cambiaban de lugar, cruzaban impresiones en voz baja y volvían a salir. (L) entró en un momento, dispuso dos sillas a manera de cama y se recostó, luego se puso a platicar con los jóvenes que se asomaban por las ventanas y rato después, salió. Algunas jóvenes se sentaron en las sillas del fondo y sacaron sus teléfonos celulares, luego, al parecer se aburrieron y volvieron a salir. Los

que decidieron participar, por su parte, realizaron sus ejercicios sin hacer caso de esta situación.

El ir y venir de los jóvenes me indicó que algo estaba cambiando en sus prácticas cotidianas, y ese "algo" debía ser decodificado para que tuviera sentido dentro de su visión del mundo (Bourdieu, 1997). Recordé entonces que en la visita a la clase de Artes, la maestra había trabajado en la explanada y que sólo una parte del grupo participó, pensé que sucedía lo mismo, pero la acción de (L) de recostarse en las sillas, que podría verse como un reto, como una trasgresión a la norma con que buscaba refrendar su posición, me permitió entender que sucedía algo diferente porque a esa acción subyacía también la defensa de su territorio, del espacio físico del salón de clases, porque aún cuando hubieran decidido no entrar a la sesión, los jóvenes rondaron ese espacio, que aunque siempre cambiante, de alguna manera entrañaba un sentimiento de pertenencia.

Y la violencia se hizo cuerpo.

Diez jóvenes atendieron el llamado. Una de las jóvenes comentó que el resto de sus compañeros no iba a entrar y que qué bueno porque así podían trabajar mejor, dicho lo cual, cerró la puerta. Yo argüí que era mejor mantenerla abierta, ya que el salón era muy oscuro y había poca ventilación. La moción fue aceptada y la puerta se volvió a abrir.

Esta sesión se pareció en mucho a las de un taller de teatro donde los integrantes asisten por su propio interés. La actitud de indiferencia de los participantes sobre sus compañeros que entraban y salían o que observaban por las ventanas el desarrollo de los ejercicios teatrales, marcó, al parecer, una diferencia de estatus entre unos y otros, y consecuentemente otra forma de asumir el rol de alumno. Esto indicó una sutil, pero importante modificación de sus interacciones propiciada por la práctica teatral.

Durante esta sesión se trabajó con una dinámica denominada "iconografías", esto es, generar una imagen corporal global a partir de propuestas de acciones individuales; las imágenes que los jóvenes propusieron versaron de nuevo sobre la violencia.

No era sin embargo algo preconcebido o deliberado, porque en la iconografía, la postura corporal debe surgir de manera espontánea; entonces, el reto estriba en decodificar la imagen, y lo que el cuerpo "dice", se sabe en la respuesta corporal que da el otro participante, de allí que la impresión que causa el gesto ritual, la acción dramatizada (Goffman, 1963, Rizo, 2006) provoca una reacción concordante con las disposiciones personales del participante.

En estos ejercicios los jóvenes, no sólo desvelaron la violencia incorporada, -cultura proyectada por el lenguaje corporal (Rizo, 2006) - sino también, la reconocieron en los cuerpos de sus compañeros y reaccionaron ante ella.

Sesión 7.

Fin del ciclo escolar.

Hacía tiempo que no había vuelto a ver al grupo, los problemas sindicales que culminaron con la escisión del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la constitución del Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación (SETE) generó paros de labores en diferentes periodos del año en el nivel de secundaria. En la secundaria técnica 54, esta situación se vivió con más fuerza a partir del mes de mayo del 2007. Tocó en varias ocasiones también la suspensión de clases por los Talleres Generales de Actualización (TGA) dirigidos a los maestros. El principal problema para la presente investigación durante este periodo fue la suspensión de clases. Esta situación generó una discontinuidad en el proceso de observación, ya que las sesiones estaban programadas una vez por semana.

Durante esta sesión, el grupo en su totalidad se mostró inquieto, faltaban pocos días para concluir el ciclo escolar y los maestros se afanaban por terminar los programas de estudio truncados por los "paños", la maestra me solicitó además las últimas sesiones para ensayar los bailes que presentarían para el fin de cursos, haciendo hincapié en que necesitaba reunir a jóvenes de distintos salones para completar los cuadros dancísticos porque algunos miembros del grupo ya no asistían a clases, así es que en esta ocasión sólo estuve unos minutos, el tiempo suficiente para cruzar algunas palabras, despedirme y desearles felices vacaciones.

No volvería a verlos sino hasta el nuevo ciclo que iniciaba en agosto. Tampoco me pareció prudente solicitar a la maestra que me permitiera asistir a sus sesiones y observar a los jóvenes porque leí en su actitud que necesitaba recuperar a su grupo.

Estas situaciones fueron quizás las más controversiales para la presente investigación porque estaba supeditada a las disposiciones de la escuela y del maestro del área, afectando el proceso de manera general en cuanto a tiempo estimado de observación y cumplimiento de los objetivos planteados que permitieran generar datos suficientes para llegar a obtener ciertos resultados. Aún sin embargo, tanto el carácter de la investigación como su objeto de estudio, constituyen aspectos de gran complejidad que difícilmente pueden aprehenderse, analizarse, en una primera mirada, por lo que se entiende que esta investigación representa un acercamiento y un punto de vista más o menos apuntalado en la exploración de los territorios juveniles.

La plática giró en torno a lo que íbamos a hacer en el siguiente ciclo. La propuesta de los jóvenes participantes en los ejercicios teatrales fue la de montar una obra; algunas voces se escucharon en son de protesta "¿y nosotros qué vamos a hacer?". Les dije que había en el teatro más actividades

y que al regresar podríamos revisarlas. Algunos argumentaron que ya no asistirían a esa escuela, que se iban a cambiar.

Al salir, una joven (C), me abordó y me comentó que escribía cuentos y que si podría traérmelos para que los leyera, le di mi dirección electrónica y le dije que me los enviara. (C) nunca había participado en los ejercicios teatrales, quizás la posibilidad de realizar otra actividad, despertó su interés.

Los títeres asaltaron el laboratorio.

Casi al salir de la escuela me topé con la maestra de primer año, con quien realicé mi práctica profesional, amablemente me invitó para el día siguiente a presenciar el trabajo final de su grupo donde aplicó la dinámica del taller de títeres.

El grupo de la maestra, siendo del turno intermedio, tuvo su fin de cursos en el laboratorio. Un poco incómodos, entre las mesas de fierro empotradas, los lavabos y los matraces, los jóvenes sostenían con sus manos los pequeños telones de fondo realizados en tela de pellón, donde, pintados con crayolas, se observaban los distintos escenarios que servían de marco a los pequeños muñecos de guante que los jóvenes habían elaborado; presenciamos cinco ejercicios, cinco historias también realizadas por ellos.

Fue una experiencia muy grata que refrendó el propósito que me impulsó a llevar a cabo esta investigación, pero que me hizo reflexionar en torno a la importancia del papel que el maestro juega en este tipo de intervenciones, porque finalmente es el líder.

Fase Dos: los jóvenes de tercer año grupo F.

Un nuevo ciclo escolar, nuevos integrantes y una nueva orientación metodológica.

Los jóvenes ahora se encontraban en el tercer grado de secundaria. La lista de asistencia cuenta con 35 integrantes en este nuevo grupo y sólo quedan 11 del anterior.

En pláticas con la orientadora, ella supone que una de las causas de esta transformación fue el cambio de plantel aunque desconoce las razones, puesto que no se da seguimiento a este tipo de situaciones.

Como en ocasiones anteriores, tuve una reunión previa con la maestra informándole de mi actividad y solicitando su permiso para continuar con la investigación en su clase. La maestra aceptó la propuesta haciendo hincapié en que durante el curso se llevaba un módulo de teatro que ella cubre con conceptos teóricos y que le parecía muy provechoso reforzarlos con la práctica. Le expliqué la forma de trabajo en la práctica teatral y le expuse la propuesta para esta nueva faceta que implicaba la participación de todo el grupo así como la de ella misma.

En esta etapa, los jóvenes se enfrentaron a nuevas reglas dictadas por la maestra de Artes que toca a los terceros años: su prioridad es la disciplina y el trabajo, por lo que el castigo a través de avisos y reportes, es una de las herramientas mayormente utilizada: "hay que poner las reglas desde el principio, porque si no, es muy difícil mantener la disciplina; los muchachos deben saber a qué se atienen desde el comienzo para que quede claro".

Para este nuevo ciclo, y a través de la reflexión durante el periodo vacacional de junio a agosto, he debido reorientar las acciones del proceso de investigación con el fin de resolver los problemas que se suscitaron durante el periodo anterior en donde los jóvenes decidieron sobre su participación y la maestra de segundo año, se mantuvo al margen.

La nueva orientación metodológica de acuerdo con el modelo circular de la práctica teatral expuesto en la metodología, se propuso en las siguientes

acciones: participación activa del grupo dentro de la práctica teatral, montaje de una obra y, participación activa de la maestra.

1. Participación del grupo en los procesos de producción de la obra.

La modalidad en cuanto a la forma de trabajo fue que los jóvenes incursionaran en las diferentes actividades que constituyen el proceso de puesta en escena, requiriendo con ello la participación de todo el grupo mediante la integración de equipos de trabajo, de acuerdo con sus inclinaciones y preferencias; de esta manera, los jóvenes realizarían actividades que tendrían que ver con el proceso de producción y no sólo con el de la actuación; entre otras, el diseño de escenografía, iluminación y vestuario (ver anexo 5).

2. Montaje de una obra.

La propuesta, atendiendo a los requerimientos del grupo en el ciclo anterior, consideraba llevar a cabo la representación de una obra teatro. La puesta en escena funcionaría como evidencia de un largo proceso que los jóvenes habían realizado durante la presente investigación; por otro lado, permitiría el abandono del grupo con una conclusión de su trabajo personal.

3. Participación activa de la maestra.

Tuve la oportunidad de participar con tres maestras de Artes, todas ellas con enfoques diferentes de su materia: durante el primer año, en la práctica profesional con el taller de títeres, la maestra solicitó la actividad como un recurso para aprender otras formas de manifestación teatral, su entusiasmo y compromiso, propiciaron que esa experiencia cumpliera con el objetivo establecido dentro de mi práctica profesional: acercar a los jóvenes de secundaria y a los niños de preescolar a través de un taller de títeres, pero dio pie a que la maestra reprodujera la experiencia con otro de sus grupos; en el caso de la maestra de segundo año, mi intervención, bastante tardía dentro de las actividades de la materia, provocó distanciamiento e incomodidad: mi percepción fue que sintió invadido su espacio de trabajo, no obstante, se dieron grandes avances en la investigación. En el caso de la maestra de tercer grado,

la situación fue diferente y la experiencia anterior me permitió llevar una propuesta metodológica más fortalecida: estando al inicio del ciclo escolar y entrando a la fase de abandono del campo, la propuesta fue buscar su participación con el propósito de ir delegando la actividad de manera sistemática y asistir durante los meses de noviembre y diciembre, como un elemento de apoyo hasta el momento de la representación, coincidiendo con el periodo vacacional de invierno.

Sesión 8.

Se acabó la itinerancia.

La clase de Artes es la última materia que toma el grupo de tercero F, durante la jornada escolar, da inicio a las 3:15 p.m. y termina a las 4:50 p.m. Así que la falta de salón ya no representaría un problema. Para esta hora sólo hay 3 salones ocupados, parece como si la escuela estuviera desierta.

El salón asignado a la clase de Artes es el aledaño a la cafetería, aunque está cerrada porque deja de dar servicio a la 1:00 p.m. Curiosamente este salón que es uno de los más grandes fue el que nos asignaron para la primera sesión.

La maestra y yo, llegamos juntas al salón, el grupo estaba en espera. Tras los consabidos saludos y una breve plática acerca de las vacaciones, se dio inicio la sesión. Había muchas caras desconocidas, del grupo de segundo año, sólo quedaban 11 miembros, los otros eran jóvenes de nuevo ingreso.

Después de las presentaciones se expuso la nueva propuesta de trabajo que consistiría en el montaje de una obra de teatro, en este caso y teniendo cercanas las actividades tradicionales del periodo de invierno, se propuso una pastorela, que fue recibida por el grupo de diversas maneras: los jóvenes no participantes del grupo de segundo, lo tomaron con apatía y, en el caso de (L) con disgusto; los jóvenes participantes del grupo de segundo, lo tomaron con entusiasmo; y en el caso de (R), que estaba integrado a una mesa de mujeres de nuevo ingreso, no se observó ninguna reacción. Lo que pude percibir entre

los jóvenes de nuevo ingreso fue que lo asumieron como parte de las actividades de la clase.

Primeramente se les entregó una copia fotostática de la obra a cada uno, puesto que representaba el material base para todos y cada uno de los procesos de producción de la puesta en escena. Posteriormente se pidió que se leyera en voz alta. El grupo de participantes pidió hacer la lectura; así que inmediatamente dispusieron al centro del salón una mesa de trabajo, se asignaron los personajes y se procedió a la lectura. Los demás la seguirían en su texto.

Después de concluida la lectura y casi para terminar la sesión, se realizó una plenaria para que expresaran opiniones al respecto o dado el caso, leer otro texto. El grupo de participantes, que es el que llevaba la voz cantante, concordó en que ese era el texto que querían montar, los demás, no dijeron nada. Acordamos para la siguiente sesión conformar los equipos restantes.

Sesión 9.

Conformación de equipos.

Cuando llegué, el grupo aplaudió, los jóvenes que integraban el equipo de actores esperaban con ansias iniciar el montaje del texto, pero esto tuvo que ser aplazado porque primero se procedió a explicar la dinámica en esta nueva fase de la práctica teatral y en qué consistiría la participación del grupo en la producción de la obra.

Una vez definidas y explicadas las funciones, que se escribieron en el pizarrón y luego de responder algunas preguntas al respecto, los jóvenes formaron los equipos, una joven, de nuevo ingreso se auto nombró asistente de dirección e inmediatamente me pidió indicaciones para la sesión: preparar el espacio para la representación, ubicar a los actores en una mesa al centro del salón, entregar los textos, etc.

La maestra organizó al resto de los equipos en mesas de trabajo, los que no asistieron a la sesión anterior, preguntaban qué les tocaba hacer, cómo se formaron los equipos, etc.

Tres jóvenes querían integrarse al equipo de actuación, pero ya estaban completos así es que tuvieron que integrarse a otros. Una de las integrantes del equipo de registro fotográfico, a la cual le había proporcionado una cámara digital, me pidió instrucciones y le respondí que tomara fotografías de los equipos durante las sesiones, sus procesos de trabajo, en todo caso, lo que a ella le pareciera interesante.

Después de conformarse los equipos la maestra pidió silencio para iniciar el primer ensayo. Los jóvenes del equipo de actuación decidieron leer de pie, comentaron que ya habían estado leyendo la obra durante la semana y querían realizar algunos movimientos, pero faltaba el traspunte, una joven de otro equipo fue solicitada por el grupo de actores y se dio inicio.

En este punto es importante señalar algunas diferencias que se advirtieron en el cambio de actitud de los jóvenes, pudiéndose apreciar en la evolución del proceso y la influencia de la práctica teatral con más claridad en el estatus-rol de los jóvenes.

En el grupo de participantes en los ejercicios teatrales del ciclo anterior, se percibió en el empoderamiento del espacio, así como en la toma de decisiones. En el caso de los jóvenes no participantes, se advirtió en su interés por formar parte activa en la práctica teatral.

En los primeros, la experiencia de la práctica había obrado en su transformación de actores a expect-actores, y en los segundos, de espectadores a actores. Para Boal (1982, 2004) el espec-actor, es aquel que tiene el poder de transformar la realidad, de modificar la estructura, de cambiar las situaciones, reflexionar ante ellas y proponer otras

acciones. En el caso de los jóvenes de recién ingreso, su participación estaba subordinada a las actividades dentro de la materia de Artes.

El ambiente fue tranquilo, los jóvenes, atentos, seguían los diálogos y reían en los momentos chuscos de los parlamentos. (R) no asistió a clases, y era raro, porque siempre había sido constante. (L) se había integrado al equipo de iluminación, se le veía interesado en el proceso, o quizás, como dice Motos (2000) aparentaba estar interesado, de una u otra manera, esta vez, no agredió, ni interrumpió, aunque solicitó otro libreto para seguir la lectura, argumentando que el suyo se le había perdido. Le proporcioné otro libreto y le sugerí que le pusiera su nombre. (L) participó, sin protestar, lo percibí relajado, con la guardia baja, tal vez a la expectativa, porque ahora, el extraño era su nueva maestra de Arte. Ella detentaba un poder mayor, el de asignar calificaciones. La mecánica de la materia fue explicada claramente el primer día. La participación en la práctica teatral sería vista y calificada como el primer módulo de la materia.

Aún cuando yo no estaba muy de acuerdo con estas reglas, las acepté porque en esta fase se entraba al abandono del campo y se hacía necesaria la participación de la maestra.

Las dos horas que dura la sesión se fueron volando, nadie se inquietó con el timbre de la primera hora y la lectura prosiguió hasta el final de la segunda. Cuando alguno de los actores trastabillaba al decir su texto, se escuchaban las correcciones del grupo (estaban siguiendo la lectura).

Sesión 10.

Los ensayos.

Los conflictos se dieron en el equipo de actuación, en torno a quién haría el personaje del Diablo, (S) lo había seleccionado, pero (C) la joven que me comentó que escribía cuentos en la sesión 7, y que recién se había integrado al equipo de actuación, lo quería. Tratando de evitar la discusión se propuso

que hubiera dos repartos, pero (S) no quiso, prefirió dejar el personaje. (C) no aceptó tampoco pero afirmó que si hacía el personaje se comprometía a no faltar y aprenderse los diálogos para la siguiente sesión. Después, el conflicto pasó al personaje de Gila –esposa de Bato-, nadie quiere representar a ese personaje, al parecer no les agrada el joven que hace a Bato. Luego, solicitaron más ensayos, mi propuesta fue trabajar exhaustivamente las dos horas de la sesión. Aún cuando no estaban muy convencidos, aceptaron, pero entre ellos comentaron la posibilidad de verse los sábados en otro lugar.

La dinámica de trabajo fue diferente en esta nueva propuesta: el equipo de producción trabajó en el salón asignado por la dirección, mientras que el equipo de actores en uno adjunto. La decisión de utilizar dos salones fue tomada de común acuerdo con la maestra de Artes, porque los equipos de producción necesitaban agruparse en mesas de trabajo, mientras que el equipo de actuación, requería modificar el espacio para los ensayos. Así, la maestra atendía a los de producción, auxiliándolos en sus actividades, mientras yo trabajaba con el equipo de actuación.

El equipo de actuación se mostró dinámico, los jóvenes, hablan, gritan, se hacen bromas, entran y salen, organizan las escenas, mientras que algunos jóvenes de otros equipos se escabullen para ver el ensayo. Algunos siguen leyendo el texto, otros ya “lo soltaron” e intentan retar a su memoria. Hay por así decir, un desorden ordenado, se expresan con libertad y dicen lo que piensan. En contraste, en el salón de producción, los equipos trabajan en silencio.

Sesión 11.

Las ausencias.

Ya no hay nadie en el equipo de maquillaje y es que durante la semana se suscitó una pelea a las afueras de la escuela, en una plática con el prefecto supe que la pelea había sido entre algunas mujeres del grupo y que fueron expulsadas. Tranquilamente me dijo que eran de nuevo ingreso y que habían

venido de otras secundarias precisamente porque fueron expulsadas. Nadie en el grupo se extraña del hecho, unas jóvenes que nunca había visto durante este nuevo periodo se propusieron para cubrir esa actividad. La maestra me informó que eran alumnas inscritas pero que hasta ese momento no habían entrado a ninguna clase.

Se registra mucho ausentismo, la maestra dice que "se la pinteán" porque la reja se mantiene abierta y no hay control. La orientadora considera que se van porque se aburren o porque tienen hambre. En contraste, el equipo de actuación es constante, me comentan que aprovechan el tiempo libre entre clase y clase para repasar sus parlamentos.

Hacía varias sesiones que (L) no asistía a clases, tampoco (R). Platicando con los jóvenes me enteré que (L) no asistía porque se iba de pinta, pero que (R) ya no formaba parte del grupo, que pidió su cambio al turno matutino y que se lo dieron. (R), ese joven elocuente y dueño de la situación en los ejercicios teatrales, pero que fuera de la ficción y frente al grupo, no podía articular una frase, solicitó su cambio de turno...No sé si en esto tuvo que ver la práctica teatral, sin embargo Boal (2004) considera que el teatro no sólo es una herramienta de liberación social, sino también individual, porque a través de los ejercicios teatrales el participante enfrenta sus propios miedos y prejuicios internos causantes de la opresión, como la soledad, el miedo al vacío o la incapacidad para comunicarse.

Fase Tres: Abandono del campo.

Sesión 12.

Soltar las riendas.

Llegué cuando ya había empezado la sesión, la maestra estaba trabajando con el equipo de actuación e intentaba resolver el conflicto de las jóvenes que

deseaban representar el mismo personaje. Hubo expectación ante mi llegada pero aún cuando las jóvenes solicitaron mi resolución, decidí no intervenir, posteriormente me reuní con la maestra, ella argumentó que prefería (C) porque le salía mejor el papel, sólo le comenté que lo cierto era que (S) había seleccionado de primero al personaje. La maestra decidió darle tiempo al tiempo.

Dejar las decisiones a la maestra del grupo y de alguna manera “soltar” la rienda del equipo de actuación fue parte del proceso de abandono del campo. Sin embargo, también pensé en que la forma de ver la formación artística en secundaria, principalmente la teatral, se fundamenta en el producto, más que en el proceso (Motos, 2000).

Para este autor el debate entre profesores sobre la forma de emplear el teatro en la educación “se expresa en oposiciones bipolares proceso versus producto, persona versus método, drama versus teatro [pero en la educación] “la formación teatral requiere tanto el desarrollo de la expresión-comunicación como de la alfabetización artística (Motos, 2000, p.126). También recordé que hacía poco me habían invitado a un festejo de “Día de muertos” presentado por un colegio particular que atiende los niveles de preescolar y primaria, cuando entré al recinto lo primero que escuché fue una serie de ruidos discordantes provenientes de una zona en donde la gente se amontonaba, intrigada me acerqué y observé a un grupo de niños sentados en unas sillas pequeñas frente a atriles que tenían unos cartoncitos, simulando partituras.

La maestra encargada de ese módulo, invitaba a los niños de la audiencia a participar y les proporcionaba instrumentos de percusión (tambores, maracas, claves, panderos, etc.). Los niños hacían sonar los instrumentos ad libitum, mientras la maestra y su ayudante, iban instruyendo a cada uno de ellos, indicándoles el modo en que se tocaba el instrumento y les marcaban un ritmo, luego, la maestra tocó una flauta

dulce. Los ruidos desaparecieron y dejaron escuchar sonidos que se integraron a la melodía de la flauta.

La actividad artística es natural en todos los hombres y en todas las mujeres. Lo que nos limita y reduce en nuestra capacidad de expresión son las represiones que padecemos por nuestra "educación". Los niños bailan, cantan y pintan. Luego, la familia, la escuela, el trabajo los reprimen y acaban por convencerlos de que no son ni bailarines, ni cantantes, ni pintores (Boal, 1982, p.16).

(C), la joven seleccionada por la maestra se acercó y me comentó sobre sus problemas familiares. Me platicó que vive con su padre pero que éste no le hace caso, que la maltrata y que desea vivir sola. Dijo que su padre puede pagarle una renta de una casa más cerca de la escuela. Le pregunté que cómo pensaba mantenerse y ella me contestó que su padre pagaría todo y que finalmente ahora, como quien dice, vivía sola porque su madre había fallecido y su padre nunca estaba en casa: "prefiere a sus amigos" -me dijo- ...

En este punto, creo que he dejado de ser una extraña, por lo menos para algunos integrantes del grupo. Pero esta plática y las circunstancias mismas de la sesión, me lleva a reflexionar que la puesta en escena de la obra, que en un principio representó el interés mayor en el grupo de participantes, poco a poco ha ido llevándolos a otra fase del proceso: escuchar y ser escuchados, conversar.

De la práctica teatral a la práctica social.

Es posible advertir en la situación presentada en el equipo de actores que la práctica teatral también obra como un caleidoscopio donde una figura se refleja, se multiplica y ofrece formas diversas y cambiantes; con todo, es una ilusión óptica porque la figura es la misma, lo importante está en la multiplicidad de formas que adopta. Boal no habla de caleidoscopio, sino de un arco iris del deseo, donde el espec-actor que es más que actor y más que espectador, "sube a escena a mostrar SU realidad y transformarla a su antojo" (Boal, 2004, p. 19).

Los jóvenes esperaban que la resolución fuera tomada, como es costumbre, por el adulto, pero en este caso, ni la maestra ni yo resolvimos la diferencia. Cuando los jóvenes del equipo se acercaron nuevamente a pedirme que diera una solución, recordé lo ocurrido en la explanada en la primera sesión, pero esta vez mi respuesta fue diferente, les dije que ellos y sólo ellos, como equipo de trabajo, debían decidir; que lo platicaran durante la semana, que analizaran la situación y que buscaran en conjunto una respuesta; en otras palabras, que su realidad sólo podía ser transformada por ellos mismos. Esta fue también mi forma de abandonar el campo y de soltar las riendas al grupo de participantes.

El sentimiento de grupo es otro de los fundamentos del teatro. La actividad teatral en educación siempre se desarrolla en grupo (...) la potencialidad creadora del grupo es siempre superior a la del individuo (...) el propio proyecto de desarrollo personal no puede ser llevado a cabo si no contamos con los otros (Motos, 2000, p. 130).

Durante la fase de abandono del campo se produjeron bosquejos, dibujos, diseños incipientes de escenografía, iluminación y vestuario, enfocados a la puesta en escena. Este proceso resultó de gran importancia para la investigación porque se logró interesar al grupo completo, dada la diversidad de las actividades, eliminando la subdivisión entre participantes y no participantes. Se puede considerar entonces que la práctica teatral se transformó en una práctica cotidiana dentro del salón de clases.

En un principio se señaló que en esta investigación se tomaría el teatro como proceso, sin embargo, ante las inquietudes del grupo de participantes, se convino en realizar el montaje de una obra; esta decisión que fue tomada también para que los jóvenes tuvieran una evidencia de su proceso y para abandonar el campo, se convirtió en una doble experiencia: enriqueció la interrelación entre los jóvenes y, resultó

un material valioso para la investigación porque la práctica teatral había obrado también para darles voz, no sólo en el escenario, sino que sobre todo, en su vida cotidiana.

Sesión 13.

¿Resolución del conflicto?

El conflicto entre las dos jóvenes que deseaban hacer el mismo papel, se resolvió finalmente. Hacía dos sesiones que (C) no asistía a la práctica, para mí era obvio que el personaje debía ser representado por (S), sin embargo, la maestra había dado un tiempo de tolerancia a (C) y es que la joven le imprimía una chispa al personaje que energizaba la escena y fortalecía a los otros.

La noticia fue que (C) fue expulsada porque sólo entraba a la clase de Artes, pero en las otras materias estaba reprobada por faltas, por lo que se le dio de baja. La noticia fue tomada por el grupo como algo normal; no hacía poco se había dado el incidente que provocó la expulsión de dos jóvenes de recién ingreso. Sólo sus amigas hicieron algunos comentarios sobre su situación familiar y volvieron al ensayo de las escenas. (S), había recuperado su personaje.

Esta situación tuvo varios significados para mí. Por un lado, los problemas familiares y escolares de la joven que terminaron por hacerla abandonar su casa y los estudios, me habló de cómo el ambiente hostil llega a condicionar las acciones y las elecciones posibles de los agentes de las que habla Bourdieu (1997); por otro, el saber que sólo asistía a las sesiones de la práctica teatral, me hizo apreciar la subjetividad que opera en el campo de batalla, en el uso de los medios para lograr los fines, pero también en la indefensión y subordinación de los jóvenes que habitan una región límbica dentro de un mundo adultocéntrico (Reguillo, 2000, Castro Pozo, 2004); en este caso, dentro de un sistema autoritario

y tutorial donde la transgresión de la normatividad genera la exclusión (Monsiváis, 2003).

Finalmente, en el mes de diciembre del 2007, se concatenaron las escenas ensayadas y se presentaron dentro del salón de clases ante la imposibilidad de llevar la representación a un público externo debido al periodo de exámenes y la proximidad de las vacaciones de invierno. La presentación quedó, en los jóvenes participantes, como evidencia de su experiencia en el taller de teatro.

La obra se representó sin contratiempos, algunos productos de los equipos de producción fueron expuestos. Hacía tiempo que la violencia y el desorden habían quedado atrás, en mucho, me parece, tuvo que ver la actitud y la disposición de la maestra. Sin embargo, lo que definió este segundo periodo en términos de limitaciones para la investigación, fue el ausentismo.

La despedida: más allá de la práctica teatral.

Cuando llegué al salón de clases del tercero F, del turno vespertino, los jóvenes se desconcertaron, puesto que en diciembre, con la presentación de la obra, había dado por terminadas las sesiones. Había pocos alumnos, a lo sumo quince, estaban distribuidos en mesas de mujeres y de varones. Pedí permiso a la maestra para mostrarles algunas fotografías y entregar las que el equipo de video había tomado durante el proceso. Mientras esto sucedía, al centro del salón se formó un alboroto, al parecer varios jóvenes se estaban peleando, la maestra dio voces para imponer el orden, pero alguien dijo: se están tomando fotos.

Los jóvenes estaban posando para la cámara que traía consigo mi asistente, tal como en los ejercicios de iconografías. Se acomodaban de diversos modos, unos iban al piso, otros, empuñaban las manos. Esto me hizo recordar la situación que observé en la primera sesión, cuando (A) y (B) se golpeaban durante el receso.

El final de la observación dentro del campo, curiosamente culminó con la misma imagen con la que se inició, pero esta vez fue la risa y no la furia, su gesto facial. La agresión física en forma intencional, deliberada, hecha imagen, hecha juego, fue su forma de decir adiós. Al respecto, algunos investigadores de la agresión física entre los niños consideran que el juego agresivo es una forma de socialización, que les permite controlar sus impulsos y experimentar la diferencia entre la competencia amistosa a través del juego rudo y la violencia usada para causar dolor.

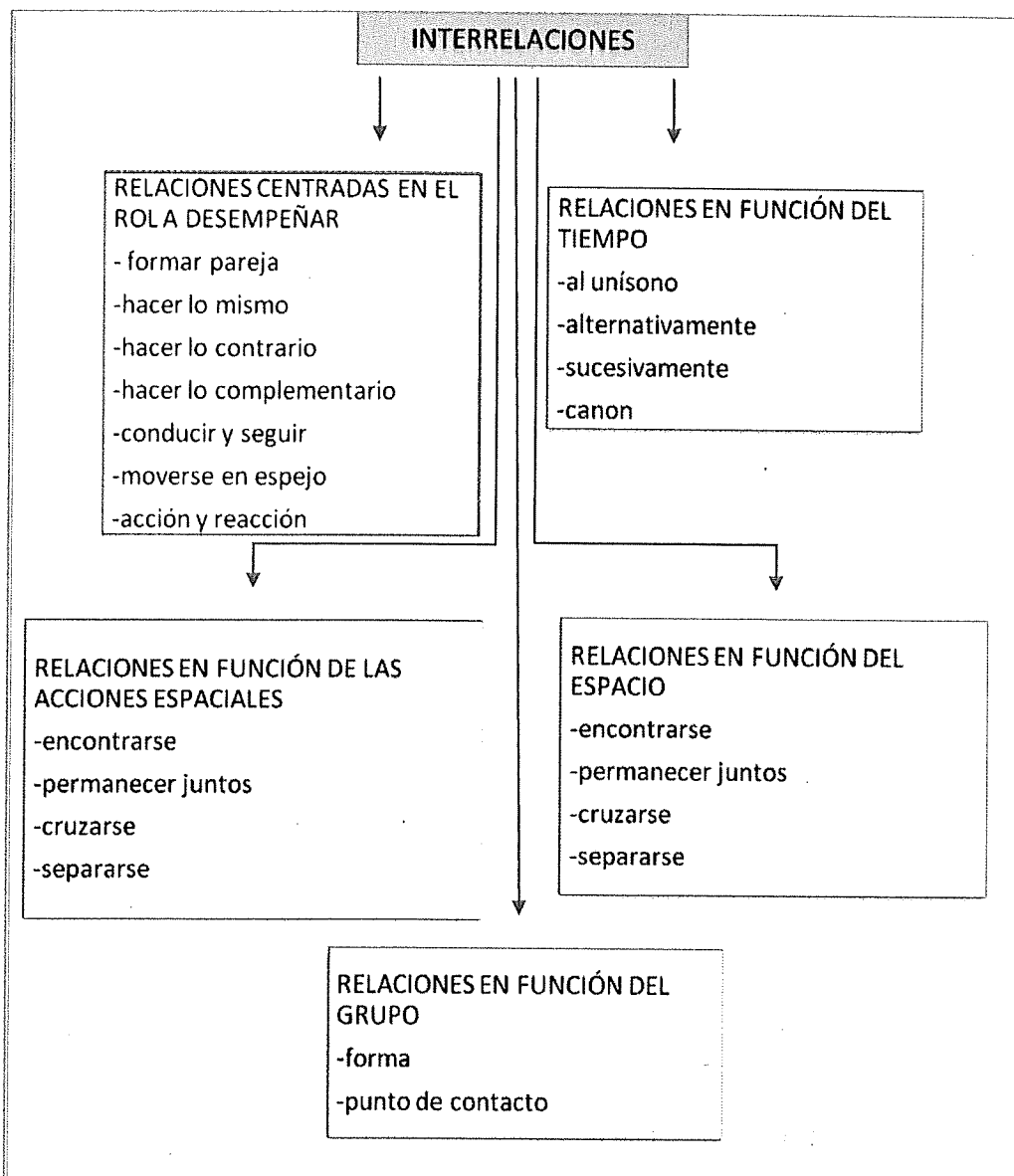
Probablemente se necesite otro paso distinto, otra epistemología para hacer frente a esas manifestaciones irrepetibles e inopinadas que son la fiesta, la creación artística, los sueños, la práctica de lo imaginario que es el juego. Que nuestra conciencia trate de abrirse a eso que no dura, que no se basa ni en el concepto ni en la historia, ni en el ser pensante, que admita esa "nada intencional", y entonces veremos surgir la actividad lúdica y cobrar todas las formas, adoptar todas las tretas que le impone la densa estabilidad del "consenso" establecido (Duvignaud, 1982, p. 16).

3.2. Los datos visuales.

Este apartado corresponde a la presentación y discusión de los datos visuales obtenidos en formato fotográfico; esto es, 16 fotografías (en adelante, escenarios, que representan cada uno un universo completo). En ellos se observaron las actitudes manifiestas de los participantes descritas en las sub categorías (ver Marco Referencial: Categorías de análisis).

En el caso de las sub categorías correspondientes a la dimensión real, se utilizó el esquema conceptual de las interrelaciones de Tomás Motos (2000); así como su descripción correspondiente (ver figura 3.1 y tabla 3.1).

Figura 3.1: Esquema conceptual de las interrelaciones de Motos (2000).



Fuente: Motos, T. (2000, p.130). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. España: Ñaque.

Tabla 3.1: Descripción de las interrelaciones de Motos (2000)⁵.

Relaciones centradas sobre el rol

<i>Formar pareja</i>	similitud entre uno o varios aspectos (cuerpo, tiempo, espacio, energía)
<i>Hacer lo mismo</i>	similitud entre todos los componentes del movimiento
<i>Hacer lo contrario</i>	contradicción entre uno, varios o todos los aspectos del movimiento
<i>Ser complementario</i>	componer una forma o un trayecto que otro viene a completar según la percepción de los elementos iniciales.
<i>Conducir y seguir</i>	Un líder conduce un movimiento de uno o de varios.
<i>Moverse en espejo</i>	moverse simultáneamente cara a cara. Sutilmente uno de los dos miembros toma alternativamente el papel de líder.
<i>Acción-reacción,</i>	supone una acción de una parte y otra de la otra parte.
<i>pregunta-respuesta</i>	se basa sobre la utilización de frases o secuencias de movimientos de una parte y de otra.
<i>conversación</i>	permite la utilización de la acción o de frases de movimientos de una parte y de la otra.

Relaciones en función del grupo

<i>Forma</i>	crear formas globales resultantes de la combinación de formas individuales de un pequeño número de parejas.
<i>Punto de contacto</i>	todos los miembros de un grupo comparten un punto de contacto ya sea variable o fijo.

Relaciones espaciales

<i>Orientación</i>	explotación de posibilidades diferentes: cara a cara, lado con lado, espalda con espalda, etc.
<i>Acciones realizadas en el espacio</i>	exploración de las posibilidades relacionadas con las acciones de encontrarse, permanecer juntos, cruzarse, separarse, etc.

Relaciones en función del tiempo

<i>Al unísono</i>	todos se mueven simultáneamente.
<i>Alternativamente</i>	alternan con los de otro individuo o grupo, tal como ocurre en la conversación o en la pregunta respuesta.
<i>Sucesivamente</i>	una sucesión de movimientos que se presenta y se reintroduce por otros participantes a intervalos

⁵ La presentación de las variables es un arreglo propio. La descripción de la relación *Canon* está tomada del diccionario de la Real Academia Española.

	regulares.
<i>Canon</i>	composición de contrapunto en que sucesivamente van entrando los movimientos, repitiendo o imitando cada uno el movimiento del que le antecede.

Fuente: Motos, T. (2000, pp. 132-133). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. España: Ñaque.

Para su presentación, los escenarios se distribuyeron de la siguiente manera:

- Cinco en la categoría cuerpo, subdivididos para analizar cuatro escenarios reales en la sub categoría interrelación y un escenario ficticio en la sub categoría atención corporal.
- Siete en la categoría espacio, subdivididos para analizar cinco escenarios reales en la sub categoría relaciones espaciales y dos escenarios ficticios en la sub categoría espacio estético.
- Cuatro en la categoría estatus-rol, subdivididos para analizar tres escenarios reales en la sub categoría relaciones en función del rol y un escenario ficticio en la sub categoría dramatización de la acción.

3.2.1. Categoría cuerpo.

El cuerpo es el vehículo para llevar a cabo las interacciones y donde la visión del mundo se cristaliza; como concepto relacional es el territorio cultural desde donde se llevan a cabo procesos identitarios, y como concepto teatral es el elemento inamovible para la representación (Goffman, 1963; Bourdieu, 1997; Reguillo, 2000; Castro Pozo, 2004; Boal, 2004).

La categoría cuerpo presenta en la dimensión real, la sub categoría *relaciones centradas en el cuerpo* porque ponen de manifiesto las disposiciones sociales y culturales sedimentadas en el esquema corporal de los miembros del grupo, y en la dimensión ficticia, la sub categoría *atención corporal* porque pone de

manifiesto el balance intencionado de la tensión y la relajación que son las fuerzas energéticas generadoras del movimiento (Ferreiro, 2006).

3.2.1.1. El discurso corporal en la dimensión real.

Sub categoría: relaciones centradas en el cuerpo.

Escenarios: 1, 2, 3 y 4.

Escenario 1.

La premisa para todas las sesiones de la práctica teatral consistió en que los miembros del grupo tomaran la decisión de participar o no, en los ejercicios teatrales propuestos por la investigadora (ver sesión 2); sin embargo, más allá del acuerdo interno, el grupo se supeditó a los lineamientos disciplinarios de la institución, esto es, que aquellos jóvenes que decidieron no participar en los ejercicios teatrales debieron mantenerse dentro del salón de clases; de allí que es importante señalar que este "consenso" seguía siendo arbitrario.

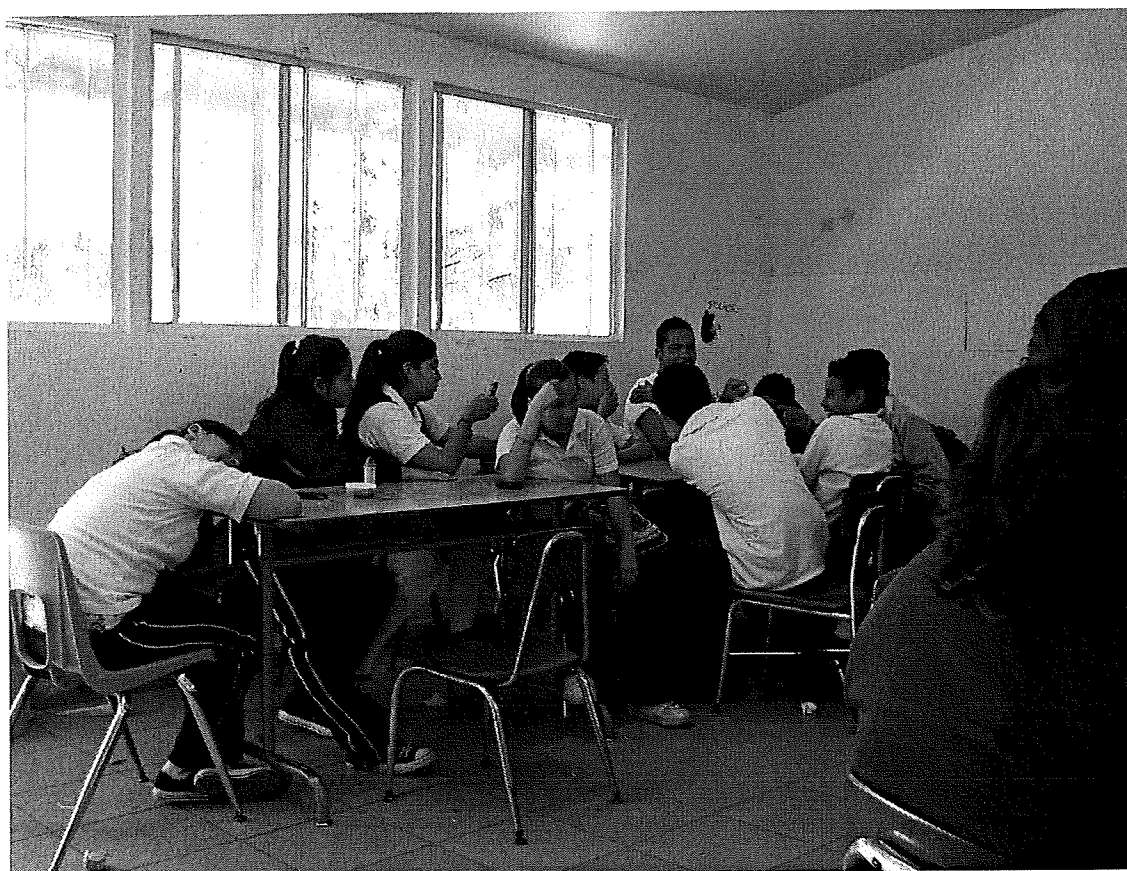
El acuerdo con el grupo corrobora la hipótesis de Sandoval (2000) donde afirma que las relaciones entre la institución y los alumnos se establecen a través de procesos de negociación, adecuación o aceptación de la política escolar. Las relaciones alumnos-maestra (como fue percibida la investigadora en su calidad de instructora del taller de teatro) se caracterizaron por la conformidad; pero también por la adecuación ante esta nueva circunstancia.

Esta forma de acomodar las circunstancias a conveniencia, remite a la concepción bourdieusiana sobre las prácticas sociales donde se establece que el *habitus* engendra disposiciones objetivamente compatibles con las condiciones que se presentan, de allí que las elecciones se establezcan en función de una lógica práctica (Bourdieu, 1991; Ritzer, 2002).

La aceptación de la propuesta por parte de los jóvenes, confirma también la condición de dependencia moral y subordinación ante los adultos de la que

habla Castro Pozo (2004) al considerar que los jóvenes habitan una región límbica dentro de un mundo adultocéntrico y en esa región reformulan su percepción de la realidad y de las relaciones cotidianas en que están inmersos, en el caso de la escuela, dentro de un sistema tutorial donde el comportamiento es premiado o castigado (Monsiváis, 2003).

Esta situación generó dos niveles de participación del grupo en el proceso de la práctica teatral, como actores y como espectadores (en adelante, participantes y no participantes en los ejercicios teatrales) y dio pie para probar la eficacia de la práctica teatral como detonadora de la reflexividad, ya que en el acto de representar, como actor, se adquiere un conocimiento personal y como espectador, se llega a observar las diferencias con los demás y en esa medida comprenderse a sí mismo (Ferreiro, 2006).



Escenario1: Grupo de jóvenes no participantes en los ejercicios teatrales. El género es la forma de agrupación predominante. Fecha: 08/05/07.

Formas de interrelación del grupo.

Como se aprecia en el escenario 1, las mesas de trabajo están conformadas por jóvenes agrupados por género. Esta forma de agrupación refleja una visión polarizada del mundo y configura dos universos cerrados: el de los varones y el de las mujeres (factor que influye en las interrelaciones que se generan al interior de cada uno de ellos y que se describen en los escenarios 2 y 3).

La imagen permite observar que los jóvenes, si bien no participan en el ejercicio teatral denominado "contar historias con el cuerpo" que se lleva a cabo a un lado de ellos, se supeditan al acuerdo antes mencionado y permiten el progreso de la sesión. Se percibe que aún cuando decidieron no participar en el ejercicio teatral y a sabiendas que no podían abandonar el aula, parece que el rol desempeñado por los dos grupos, es el del estudiante que en virtud de no haber sido requerido por el maestro para realizar alguna actividad, espera que concluya la sesión para retirarse.

Se ve que en ambos universos el desarrollo de la sesión y del ejercicio teatral, está fuera de su interés porque cada grupo se ocupa de actividades diferentes. Bajo esta circunstancia se advierte que los jóvenes comparten el área común del salón de clases por lo que la forma de relación que se manifiesta en su discurso corporal se da en función del espacio (Motos, 2000); así mismo porque su movimiento está circunscrito a las mesas de trabajo que constituyen elementos espaciales que forman parte de su dotación expresiva (Goffman, 1963) y son utilizados de acuerdo con las circunstancias.

Como se puede apreciar los cuerpos se mantienen en posición sentada, recostada o de lado; pero más allá de las formas utilizadas por cada grupo, la relación cuerpo-objeto espacial refleja la negociación convenida, al tiempo que trasluce el carácter del acuerdo que se percibe como "si dejo hacer, deja hacer".

Otro aspecto que se advierte es que dadas las circunstancias generadas por la práctica teatral, su campo de acción dentro del aula se redujo, por lo que la mayor parte del territorio está siendo dominado por el maestro (la investigadora en su calidad de instructora).

El reajuste en su campo de acción hace que las distancias entre posiciones se alejen; este distanciamiento se aprecia en la postura corporal cerrada que ambos grupos guardan con respecto al desarrollo de la sesión. Sin embargo, la posición de alumno se mantiene y es defendida desde las mesas de trabajo y queda manifiesta en la elección de unas acciones posibles adaptadas por el sistema de disposiciones para preservar la estructura (Bourdieu, 1997).

Escenario 2.

Este escenario muestra una toma secuenciada del escenario 1 y corresponde a la mesa de trabajo del grupo de varones no participantes en el ejercicio teatral. Allí se observa a dos jóvenes en un juego de dominio conocido como "vencidas" donde se pone a prueba la fuerza física de los participantes.

Esta competencia consiste en un enfrentamiento corporal para medir la fuerza a través de los brazos: los contrincantes apoyan los codos sobre una base sólida y entrelazan las manos con fuerza; posteriormente empujan la mano del retador al lado contrario. La competencia concluye cuando el adverso de la mano de uno de los contrincantes toca la base sólida, quedando manifiesta la superioridad de aquél que logró doblegar la mano de su oponente. Los que observan, son retadores potenciales para aquél que triunfa en la contienda.



Escenario 2: Grupo de varones no participantes en los ejercicios teatrales. La confrontación corporal es la forma predominante de interacción. Fecha: 08/05/07.

Formas de interrelación en el grupo de varones.

En este esquema corporal se observa que la relación está centrada sobre el rol bajo la forma “formar pareja” que puede expresarse en el movimiento corporal, espacial, temporal o energético de dos sujetos o de dos grupos (Motos, 2000). En este caso la relación “formar pareja” está determinada por la acción energética porque a ella subyace un juego de fuerzas.

El movimiento corporal limitado por la mesa de trabajo, hace que la energía se concentre en la parte superior del cuerpo provocando un desequilibrio entre la tensión y la relajación que son las dos fuerzas que subyacen al movimiento y que balanceadas, hacen que la energía fluya por todo el cuerpo (Ferreiro, 2006).

Aunado a este desbalance energético, la acumulación de la energía (que en este caso se percibe en brazos y manos) provoca un estado de tensión corporal que a su vez genera hiperactividad. Se advierte que aún cuando el rostro de los contrincantes expresa interés por la actividad desarrollada, sus miradas están puestas en las manos, zona que concentra la mayor cantidad de energía.

La actividad elegida por el grupo de varones refleja la sedimentación e incorporación de su mundo social (Bourdieu, 1997) ya que la violencia del entorno manifestada en la pared, se reproduce a través de la confrontación corporal.

El uso expresivo del cuerpo para “medir fuerzas” a través de la confrontación puede considerarse como una práctica ritual de adscripción y pertenencia del sujeto juvenil, que lo hace visible en la sociedad (Castro Pozo, 2004) y donde su primer referente es su cuerpo, que expone en este tipo de prácticas. Navarro (1996) dice que a través del cuerpo, el sujeto juvenil se apropia de su entorno, de allí que se considere que dominar otros cuerpos pueda significar, además de poder y liderazgo, la posibilidad de aumentar su territorio.

Escenario 3.

Formas de interrelación en el grupo de mujeres.

En el escenario 3, que corresponde al grupo de mujeres no participantes en los ejercicios teatrales, se observa a dos mujeres sentadas una frente a otra, ocupándose cada una en el manejo de sus teléfonos celulares. En la mesa de trabajo no hay objetos escolares, sólo un recipiente de comida.



Escena 3: Grupo de mujeres no participantes en los ejercicios teatrales. La interrelación se da a través del teléfono celular. Fecha: 08/05/07.

En contraste con el grupo de varones del escenario 2, el grupo de mujeres mantiene una actitud corporal pasiva donde la relación se da en función del espacio (Motos, 2000). En este caso, la mesa de trabajo funge como barrera física al delimitar el campo de acción entre las dos mujeres.

Al igual que en el escenario 2, el flujo energético se interrumpe al concentrarse en la parte superior del cuerpo. El movimiento corporal se centra en el manejo de los teléfonos celulares, actividad que aglutina la energía en la mano y los dedos, por lo que la tensión es casi nula, permitiendo que el resto del cuerpo se abandone a la relajación. Esta condición produce a largo plazo flojedad, pereza, cansancio, tal como se ve en algunos miembros del grupo de mujeres del escenario 1. Sin embargo, la actividad que presentan las mujeres del escenario 3 interesa también un proceso mental para decodificar el lenguaje encriptado del teléfono celular y contrasta con el juego de fuerza del grupo de

varones en donde sólo se requiere la concentración de la energía en brazos y manos.

También se aprecia que al igual que en el grupo de los varones del escenario 2, los rostros de las mujeres reflejan interés por la acción que desarrollan pero en ellas, sus miradas están fijas en el objeto. La ausencia de contacto visual percibida en ambos escenarios refuerza la apreciación de que las relaciones dentro del grupo se dan en función del espacio compartido, un espacio en el que se debe estar seis horas durante cinco días a la semana.

Pese a estar prohibidos dentro del aula, los teléfonos celulares forman parte de la vida cotidiana de los jóvenes. En este caso en particular su uso se advierte mayoritariamente entre las mujeres.

El uso de los teléfonos celulares dentro del salón de clases establece otros aspectos importantes, como la evasión mental del espacio físico y la reconfiguración de las redes de comunicación en espacios virtuales. Al respecto Sartori (2006) dice que en las sociedades actuales predominan los individuos solitarios y la comunicación es cada vez menos personal, preponderando la comunicación social de masas que se irradia a través de los instrumentos mediáticos que dirigen la opinión.

De acuerdo con Monsiváis (2003), la visión institucional sobre lo juvenil implica la inserción de estos sujetos, una vez siendo adultos, a la estructura social y al sistema productivo, donde la escuela tiene como una de sus funciones sustantivas, habilitarlos en la creación de redes de interacción; por su parte, Reguillo (2000) considera que los productos de consumo destinados a los jóvenes y las tecnologías desarrolladas por los medios de comunicación inciden en la transformación continua de los territorios juveniles.

Esta práctica cultural popularizada recientemente entre los jóvenes de secundaria, se ha hecho ritual en el cuerpo constituyendo, de la misma

manera que con el uso expresivo del cuerpo de los varones descrito en el escenario 2, un “elemento de adscripción y pertenencia de lo juvenil [obedeciendo] a la voluntad de dominar su propio cuerpo y el entorno inmediato ante la ausencia de poder para dominar otras cosas” (Castro Pozo, 2004, p. 10).

De la misma manera se percibe que tanto el escenario 2 como el 3 arrojan imágenes similares tanto en su forma como en su contenido, porque en ambos casos los esquemas corporales presentan situaciones violentas, si se considera que estas prácticas transgreden la normatividad del salón de clases, pero por otro lado, constituyen formas de rebelarse ante la situación.

Como se explica: en el escenario 2, la violencia es física, explícita y se comporta de forma centrípeta porque se concentra en las manos de los varones y de allí, se diluye; en el escenario 3, la violencia es velada porque está implícita en la acción y se comporta de forma centrífuga porque se expande en el espacio.

En esta investigación se considera que el uso de los teléfonos celulares está transformando el modelo tradicional de interacción cara a cara, pasando de una relación de co-presencia en un espacio físico y tiempo determinado (Goffman, 1963) a una relación a distancia, en espacios virtuales, donde la duración de la comunicación se mide en tiempo aire.

En consecuencia, las nuevas tecnologías puestas a su alcance, permiten a los jóvenes reconfigurar las formas de relación y de comunicación dentro del aula. La evasión mental subyacente genera un mayor distanciamiento entre posiciones similares pero también aporta una nueva brecha que interviene significativamente en la relación maestro-alumno.

Escenario 4.

La indicación dada al grupo de participantes en el ejercicio teatral fue la de "completar historias". Este ejercicio constó de dos tiempos: "contar historias con el cuerpo". El segundo tiempo fue una variante del primero donde se pidió "contar historias con palabras".



Escenario 4: Grupo de jóvenes participantes en el ejercicio "contar historias con el cuerpo". La interrelación se da a través de la conversación corporal. Fecha: 08/05/07.

Formas de interrelación en el grupo de participantes.

En el escenario 4 se observa al grupo de jóvenes participantes en el ejercicio teatral denominado "contar historias con el cuerpo". La composición del grupo contrasta con la de los universos observados en los escenarios 2 y 3 al estar integrado por varones y mujeres sentados uno frente a otro en forma circular y no existir barreras físicas entre ellos, por lo que el cuerpo está expuesto y en una posición abierta al grupo.

La relación que se observa en el escenario 4 se da en función del grupo a partir de la "forma", y se expresa a partir de la propuesta de formas de movimiento de manera individual que contribuyen a la creación de formas globales de conjunto (Motos, 2000). Este tipo de relación está combinada con la relación centrada en el rol bajo la forma "ser complementario" que implica la composición de una forma o movimiento que se va completando a través de la conversación corporal.

Como se puede observar existe un juego de miradas entre unos y otros, en contraste con el grupo de varones (escenario 2) donde las miradas se concentran en las manos y con el grupo de mujeres (escenario 3) donde las miradas están fijas en el objeto. En este caso el interés está centrado en el cuerpo del otro, porque es el punto de referencia para el ejercicio, donde se trata de reproducir el movimiento que cada uno va generando para posteriormente añadir una nueva propuesta.

El centramiento de las miradas hacia el cuerpo de los participantes se combina con la forma "punto de contacto"; esto es que todos los miembros de un grupo comparten un punto de contacto que puede ser variable o fijo; en este caso, el punto de contacto es variable. Se observa también una relación en función del tiempo bajo la forma "sucesivamente", esto es que los movimientos de un grupo o individuo se dan uno después de otro Motos (2000).

Por último, se advierte que en el esquema corporal del grupo de participantes del escenario 4, no se percibe la violencia, los cuerpos están atentos y esto hace que el flujo energético no se interrumpa porque todo el cuerpo está participando en el juego dramático que lo involucra de forma integral, relacionándolos en todos los aspectos: espacial, corporal, grupal y temporal (Motos, 2000). La atención presentada en los esquemas corporales del escenario 4, los predispone al diálogo.

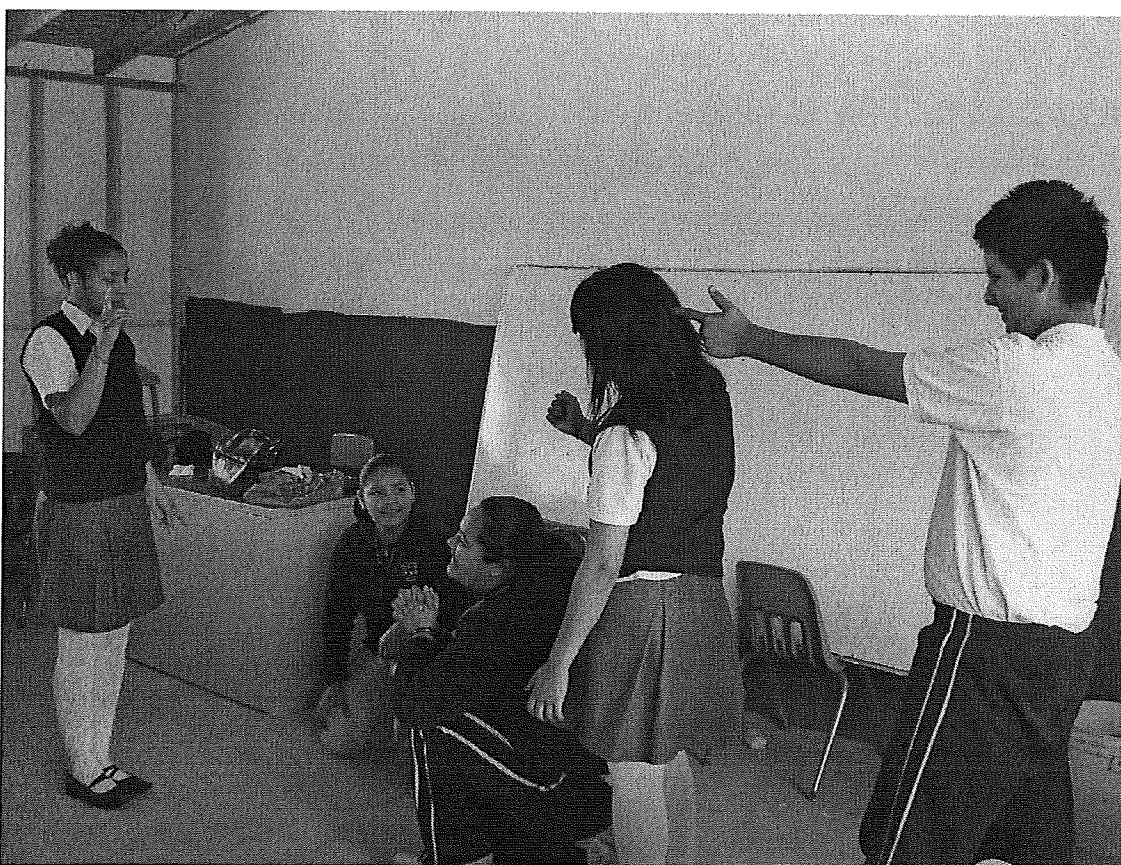
3.2.1.2. El discurso corporal en la dimensión ficticia.

Sub categoría: atención corporal.

Escenario: 5.

Escenario 5.

La indicación dada al grupo de participantes en el ejercicio de improvisación fue la de adoptar en forma libre una postura corporal que implicara una acción. El ejercicio evolucionó a partir de la propuesta del primer participante donde cada integrante concatenó su respuesta o reacción para conformar una iconografía.



Escenario 5: Grupo de participantes durante un ejercicio de improvisación. La representación de la violencia fue la constante en sus esquemas corporales. Fecha: 23/05/07.

En el escenario 5 se observan cinco roles: la que ordena, representado por la joven ubicada a la izquierda del escenario; la que es sentenciada, representado por la joven que está hincada (centro-izquierda del escenario) y que mantiene una actitud de sometimiento o como si pidiera clemencia; la ejecutante del castigo, representado por la joven que está parada de espalda (centro-derecha

del escenario) y que mantiene una actitud de agresión hacia la sentenciada; el sicario representado por el joven ubicado a la derecha del escenario, que utiliza su mano como si se tratara de una pistola que apunta a la cabeza de la ejecutante del castigo y, finalmente la testigo, representado por la joven que está hincada (fondo- izquierda del escenario).

Formas de interrelación en el grupo de participantes dentro del ejercicio teatral.

Se observa que la relación se da de manera integral: en función del grupo mediante “la forma”, donde la imagen global resulta de la combinación de propuestas individuales; en función del rol bajo la forma “ser complementario” que implica también una acción-reacción que implica que a una propuesta accional se genera otra; en función de las acciones espaciales bajo la forma “encontrarse” y en función del tiempo bajo la forma “alternativamente” donde los movimientos de un individuo o grupo se alternan con los de otro individuo o grupo (Motos, 2000).

Manejo de la energía.

Obsérvese que en contraste con los escenarios 2 y 3, donde los jóvenes reaccionan a una motivación de la realidad, la energía se concentra sólo en las partes del cuerpo implicadas en la acción, manifestándose en la tensión de las mismas; en tanto que en el escenario 5 los jóvenes reaccionan a una recreación de la realidad adoptando posturas que “muestran” el rol seleccionado.

En el escenario 5, se observa que la joven que asume el rol de la que ordena, presenta un cuerpo erguido que le confiere un rango de mayor jerarquía; sin embargo al mantener los pies juntos, presenta un desbalance en los puntos de equilibrio haciendo que la energía se concentre en la cadera y se desplace hacia los hombros. La tensión está presente en la parte superior del cuerpo, específicamente en su cuello que le permite mantener la cabeza erguida, en su mirada que se mantiene fija en la sentenciada, en su mano suspendida a la

altura de su cabeza y en el dedo índice levantado donde presenta mayor tensión.

En el caso de la joven que pide clemencia, se advierte una intención de utilizar el cuerpo para manejar una impresión. Esta intención genera una cierta atención corporal expresada en su posición acucillada que indica sumisión, en tanto que la tensión se observa en las manos que mantiene entrelazadas.

En el caso de la joven ejecutante del castigo, se observa una dispersión de la energía, por lo que su postura no concuerda con el rol desempeñado porque la rodilla flexionada connota un signo de debilidad que expresa indecisión para ejecutar la acción. Consecuentemente la mano que empuña no concentra la cantidad tensión necesaria para mostrar una actuación convincente.

En el caso del joven que hace de sicario la energía se concentra en la cadera, sube por la columna y de allí se distribuye a la mano que apunta. Se puede observar que la tensión está concentrada en el brazo y la mano.

En el caso de la joven que está de testigo, la energía está distribuida en todo su cuerpo y la tensión se concentra en el rostro. Pero esta acción presenta otro significado en su contenido, porque en su rol de testigo, la joven cumple con la función de espectador (Boal, 1982) que participa del fenómeno escénico y se involucra dentro del mismo espacio de los actores. En este sentido se convierte en algo más que el actor porque tiene dos funciones, la de observar y la de participar, representando la mirada objetiva del fenómeno por medio de la cual se genera el debate, la crítica y la reflexión.

El grado de atención corporal manifestada en la tensión y dispersión de la energía que se advierte en los participantes en el escenario 5, connotan su dominio del gesto y determina a su vez el grado en que cada uno llega a impresionar a su audiencia (Rizo, 2006; Goffman, 1963).

La diferencia en el manejo intencionado del cuerpo entre los escenarios 4 y 5 es entendible si se considera que los jóvenes pasan la mayor parte del tiempo en posición sentada dentro del aula. En posición sentada la energía llega hasta la cadera donde se acumula y de allí regresa a la cabeza. En posición de pie, la energía acumulada en la cadera debe viajar hasta los pies y de allí regresar hasta la cabeza. Se entiende que manejar el cuerpo de forma intencional en posición de pie requiere además de un mayor control, una dosificación de la energía que se logra a través de la respiración.

En suma, la distribución de la energía en forma intencional, llega a involucrar al cuerpo en su totalidad y propicia la atención corporal; sin embargo representa un proceso personal de experimentación en donde el cuerpo es pensado como vehículo de comunicación pero también de expresión (Goffman, 1963, Rizo, 2006; Boal, 2004).

Representaciones de la realidad.

Aunque se trata de un mismo ejercicio, dentro del escenario 5 se advierten dos composiciones corporales que mantienen relación en tanto representan formas de violencia.

La primera composición involucra a la joven que ordena y a la joven que suplica; en este esquema la relación está centrada en el rol bajo la forma "acción-reacción" que supone la generación de una acción de una parte y otra de la otra parte (Motos, 2000).

La violencia se manifiesta en forma simbólica a través de la subordinación que se advierte en la posición corporal, erguida de la que ordena y acucillada de la que suplica; a ella subyacen el temor y la obediencia a la autoridad, sea familiar, educativa, religiosa o legal. Estas actitudes obedecen a la determinación social de que las acciones generan castigo o recompensa.

La segunda composición involucra al joven que hace de sicario, a la que ejecuta el mandato y a la que pide clemencia. La relación está centrada en el rol bajo la forma "ser complementario" que supone que un individuo compone una forma que otro complementa según su percepción de los elementos iniciales (Motos, 2000).

La violencia se manifiesta en forma latente porque se cierne sobre alguien que no se da cuenta de la amenaza; también es concatenada porque inicia con el joven que apunta con la mano-pistola a la cabeza de la joven que ejecuta la sentencia quien a su vez amenaza con el puño a la que suplica. Interesa resaltar que esta forma de violencia puede darse sin motivo aparente y permea las relaciones dentro del aula.

En suma, la violencia física explícita observada en el escenario 2, la implícita advertida en el escenario 3, la simbólica y la latente representadas en el escenario 5, se manifiestan en la vida cotidiana dentro del salón de clases.

3.2.2. Categoría espacio.

El espacio es a la vez una forma de interrelación y un lugar físico donde las personas organizan su vida social, interactúan y llevan a cabo sus prácticas sociales; como estructura estructurante guía las prácticas y la percepción de las prácticas; posee un carácter expresivo porque crea significados y puede ser utilizado para la expresión en tanto adquiere un carácter estético por vía del proceso dramático del actor (Motos, 2000; Goffman, 1963; Bourdieu, 1984, Boal, 2004).

La categoría *espacio* presenta en la dimensión real, la sub categoría *relaciones espaciales* (Motos, 2000) porque vincula el cuerpo con el espacio y pone de manifiesto las formas de uso y la estratificación del espacio social, y en la dimensión ficticia, la sub categoría *espacio estético* (Boal, 2004) porque

constituye el lugar ficcional donde se representa, objetiva y transforma la realidad.

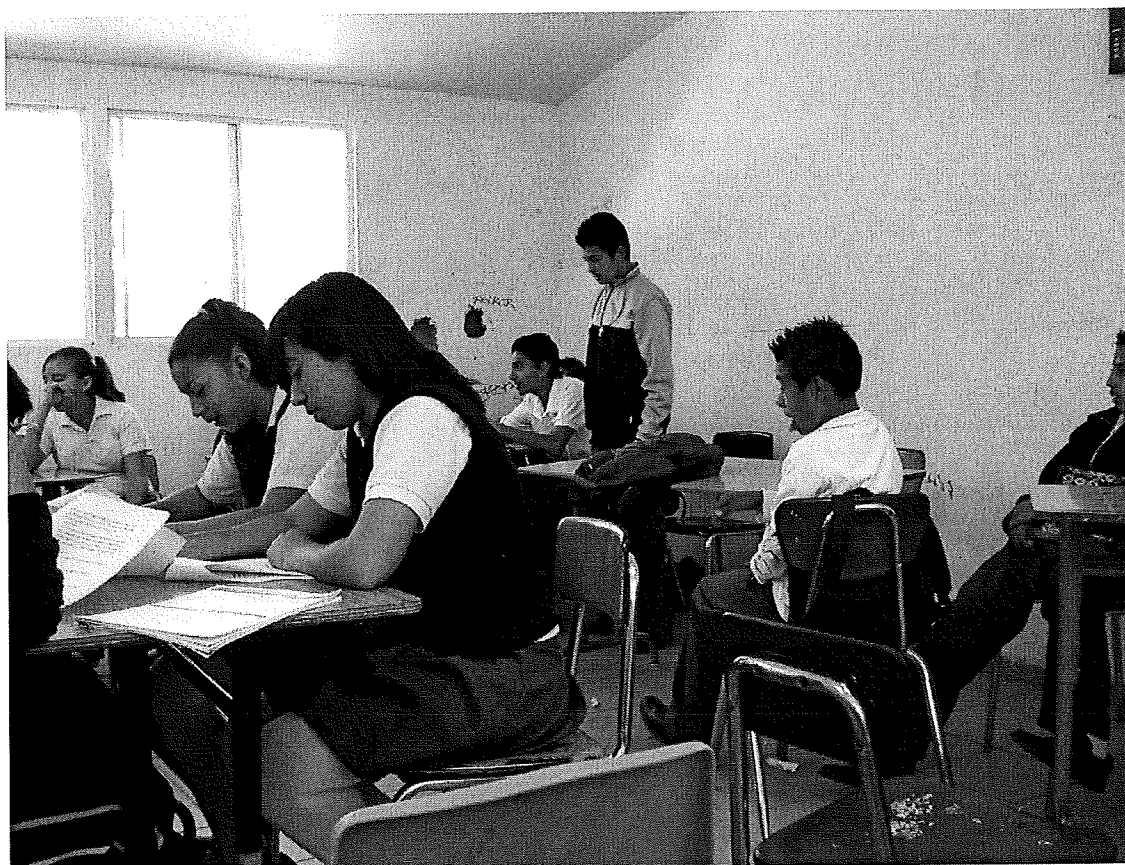
3.2.2.1. El discurso espacial en la dimensión real.

Sub categoría: relaciones espaciales.

Escenarios: 6,7, 8, 9 y 10.

Escenarios 6.

La instrucción dada en el escenario 6 fue la de realizar la lectura en voz alta de algunos textos dramáticos facilitados por la investigadora, con el propósito de comentar las situaciones planteadas en los textos y ejercitar el proceso de la escucha activa en los participantes. Los jóvenes seleccionaron el personaje a interpretar, leyeron y cambiaron impresiones sobre la lectura. La instrucción dada al ayudante de la investigadora fue la de tomar fotografías a discreción durante la sesión.



Escenario 6: Tres grupos de jóvenes bajo diversas formas de uso del espacio. Fecha: 08/05/07.

Formas de relación espacial en grupos participantes y no participantes.

En el escenario 6 se observan 3 grupos de jóvenes relacionándose con el espacio de diversas formas: en primer plano, al frente-izquierda del escenario, se aprecia al grupo de participantes al que denominamos grupo 1, en el ejercicio teatral "teatro en atril"; en segundo plano, al frente- derecha, se encuentra el grupo 2, conformado por dos jóvenes no participantes en los ejercicios teatrales; en tercer plano, ubicado al fondo-derecha se aprecia al grupo 3, que incluye al joven que está de pie, conformado por jóvenes no participantes.

Formas de uso del espacio del grupo 1.

En el grupo 1, se manifiestan dos formas de relación, la primera en función del grupo (Motos, 2000) porque sus integrantes desarrollan la acción individual de leer en voz alta para llevar a cabo la acción global de comentar la lectura. La segunda en función del espacio mediante la forma "orientación": lado con lado y frente a frente (Motos, 2000). En este caso la fórmula de relación espacio-corporal facilita la comunicación entre los integrantes del grupo en donde es visible la interrelación armónica entre ellos mismos y con el espacio.

Formas de uso del espacio del grupo 2.

En el grupo 2, se advierte que no existe relación espacial, puesto que si bien se ubican en una misma área del salón de clases, el joven en primer término está de espalda a la mesa, en tanto que el joven que está recargado en la pared, está al lado de la mesa por lo que ninguno de los dos establece contacto con la misma que es el punto de referencia. Bajo esta fórmula espacio-corporal se percibe que los jóvenes están ocupando ese espacio pero no lo utilizan.

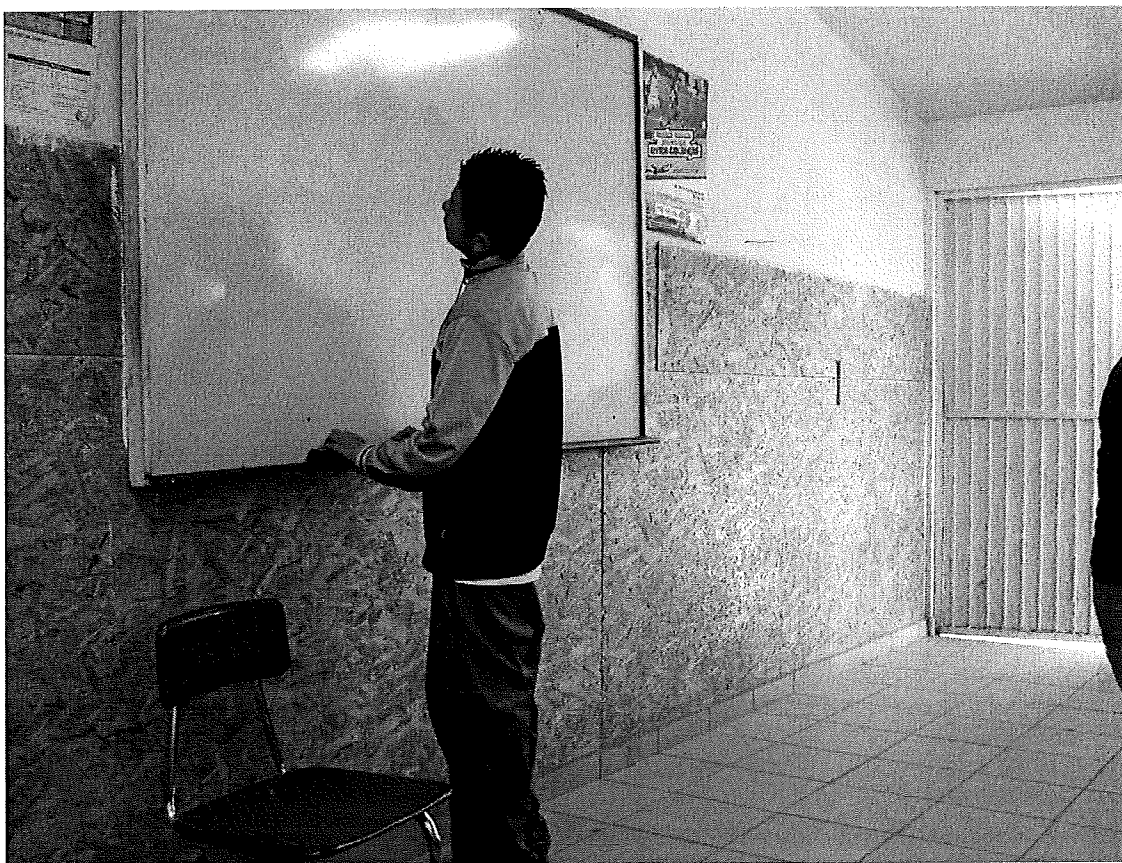
Formas de uso del espacio del grupo 3.

En el grupo 3, en el caso de los jóvenes que están sentados, la relación espacial se da bajo la forma "orientación" frente a frente y utilizan la mesa de trabajo como apoyo para el juego de poder descrito en el escenario 2; en el caso del joven que está de pie, no hay una relación con el espacio ni con su

grupo de pares, porque se aleja. Nótese que tanto el grupo 1 (primer término del escenario) y el grupo 3 (los que están sentados), se relacionan con el espacio y lo utilizan, el primero para la comunicación constructiva y el otro, para la confrontación corporal, tanto el grupo 2, como el joven de pie que se aleja del grupo 3, no se relacionan, sólo lo ocupan.

Escenario 7.

El escenario 7 es una toma secuenciada del escenario 6. Aquí se observa el resultado de la acción del joven que se aleja del grupo 3 (ver escenario 6) Su ubicación de frente al pizarrón, lo aísla del resto del grupo, con lo que reafirma su posición de no participante en los ejercicios teatrales.



Escenario 7: Un joven no participante de los ejercicios teatrales en su relación con el espacio.
Fecha: 08/05/07.

Parece que el interés del joven está centrado en el pizarrón, donde se aprecian ejercicios matemáticos de una clase anterior; sin embargo, la experiencia del

conocimiento inscrito en el pizarrón le es ajena y se percibe en la actitud de extrañeza con que ve el apunte; esto se explica porque durante el transcurso de la mañana, los grupos intermedios no tienen asignado un salón para tomar sus clases, sino que ocupan aquellos que van quedando disponibles (ver anexo 3).

Como se advierte en el escenario 7, el espacio y sus elementos no cobran sentido para él y se perciben en la acción que desarrolla, donde parece que intenta descifrar el código del esquema matemático, y en la actitud de extrañeza que adopta frente al pizarrón.

El vagabundeo y la posición cerrada que mantiene frente al grupo, se manifiestan en el cambio de acciones espaciales y en el paulatino alejamiento del grupo, primero del de los participantes y después del grupo de pares (ver de forma secuencial los escenarios 6 y 7) y se perciben como actitudes que expresan inquietud y vulnerabilidad, primero porque el joven se enfrenta a una situación en donde su comportamiento no se penaliza, y segundo porque esta nueva situación implica tomar una decisión que anula la respuesta acostumbrada de evasión o negación.

La impresión que se tiene es que los jóvenes al asumir su rol de estudiantes subordinados de los adultos (Reguillo, 2000; Castro Pozo, 2004) requieren que se les indique qué deben hacer; la respuesta a la indicación que en general se advierte, es la de buscar estrategias para no realizar la actividad asignada. Con esta actitud, los jóvenes refrendan su posición de alumnos y mantienen el carácter de su relación con la escuela.

En términos de Bourdieu (1997), las situaciones adversas por las que atraviesan los agentes, hacen que las actividades acostumbradas no tengan sentido; por lo que el *habitus* debe ser ajustado o adaptado para funcionar en esa situación. Lo que aquí se advierte es el proceso de adaptación del *habitus*.

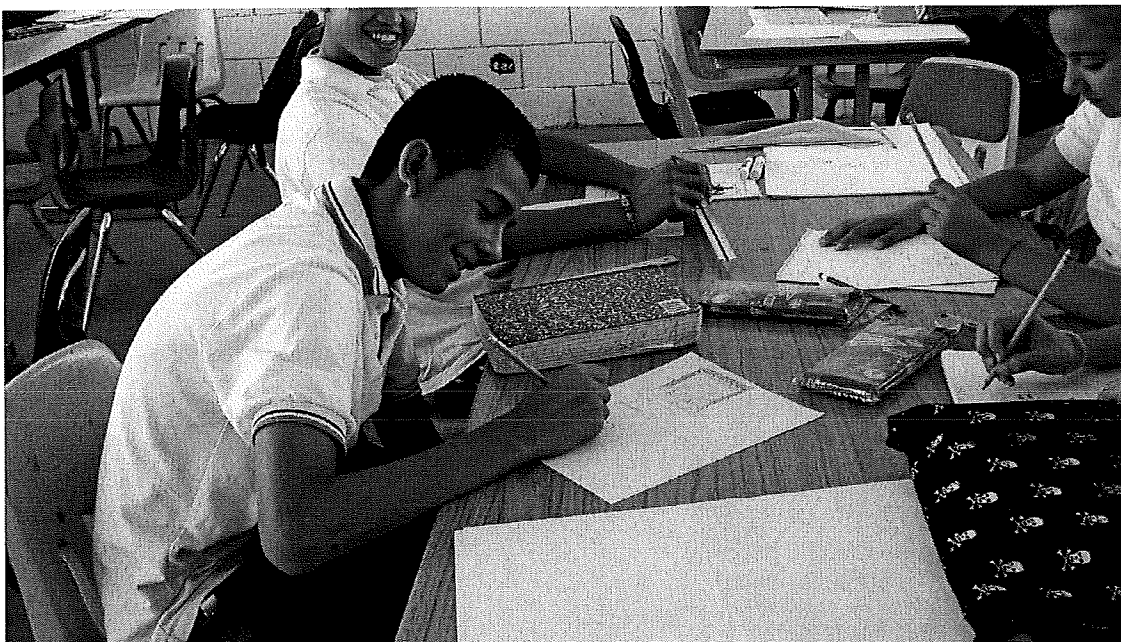
Escenario 8.

Como se ha venido diciendo la participación en los ejercicios teatrales fue voluntaria, sin embargo algunos jóvenes expresaron su interés por participar de otra manera que no fuera como actores, por lo que se sugirió que aquellos que lo quisieran, desarrollaran una serie de actividades relacionadas con los ejercicios teatrales del grupo de participantes (ver anexo 5 y sesión 9). De acuerdo con Bourdieu (1991), la elección de la acción obedeció a una lógica práctica, de acuerdo con la situación. Al reformular las actividades dentro de este espacio particular, el *habitus* recupera su carácter estructurante.

Después de conocer las características y los objetivos de cada actividad, los jóvenes interesados se dividieron en equipos y trabajaron de manera simultánea en las diversas partes del proyecto. Para llevar a cabo estas actividades se utilizaron dos salones contiguos, pues la clase de Artes durante este periodo se dio durante las últimas horas del turno intermedio y la escuela estaba prácticamente vacía.

En el salón asignado a la clase de Artes trabajaron los equipos de producción contando con la participación de un director de teatro quien asistió a algunas sesiones para enseñar conceptos generales sobre el diseño de iluminación y escenografía, y en el salón contiguo, trabajaron el equipo de actores, de sonorización y registro fotográfico, a cargo de la investigadora.

La maestra del grupo trabajó con los equipos de difusión, utilería y vestuario. Los escenarios 8, 9 y 10 fueron capturados por el equipo de registro fotográfico al cual se le proporcionó una cámara fotográfica y se le dio instrucciones de uso (ver sesión 9).



Escenario 8: Grupo de varones y mujeres durante el proceso de diseño del espacio para el ejercicio teatral "montaje de escenas" realizado por el grupo de actores. Fecha: 19/10/07.

Uso del espacio de jóvenes no participantes en los ejercicios teatrales, en una actividad derivada de la práctica teatral.

En el escenario 8 se observa al equipo de escenografía conformado por varones y mujeres realizando el dibujo del escenario en planta, frente y perfil para diseñar la escenografía de la obra. Se advierte que existe una relación con el espacio porque está siendo utilizado; así mismo, los objetos y materiales de trabajo están dispuestos en la mesa para uso común.

En contraste con los escenarios 1, 2 y 3, en el escenario 8, varones y mujeres se relacionan espacialmente y comparten la mesa de trabajo y los objetos depositados en ella; se relacionan también en función de la acción espacial porque comparten una actividad que, aunque fue sugerida la investigadora, fue asumida libremente y de acuerdo con los intereses de cada participante (ver sesión 9).

Como se puede observar, los cuerpos no están violentándose o abandonados a la inercia, como en el caso de los escenarios 1, 2 y 3 por lo que la relación

corporal también se ha modificado en función del grupo en tanto se contribuye individualmente a la acción global (Motos, 2000).

Nótese también que el joven que aparece en el primer plano del escenario 8, es el mismo que protagoniza el juego de vencidas en el escenario 2. A través del seguimiento de la trayectoria de este joven se puede apreciar cómo evoluciona su relación corporal y espacial. En la primera, el carácter de la relación entre posiciones (alumno-escuela) pasó del alejamiento al acercamiento; en la segunda, la forma de la relación espacio-cuerpo, pasó de utilizarlo para la confrontación, a utilizarlo para una actividad constructiva en función del grupo.

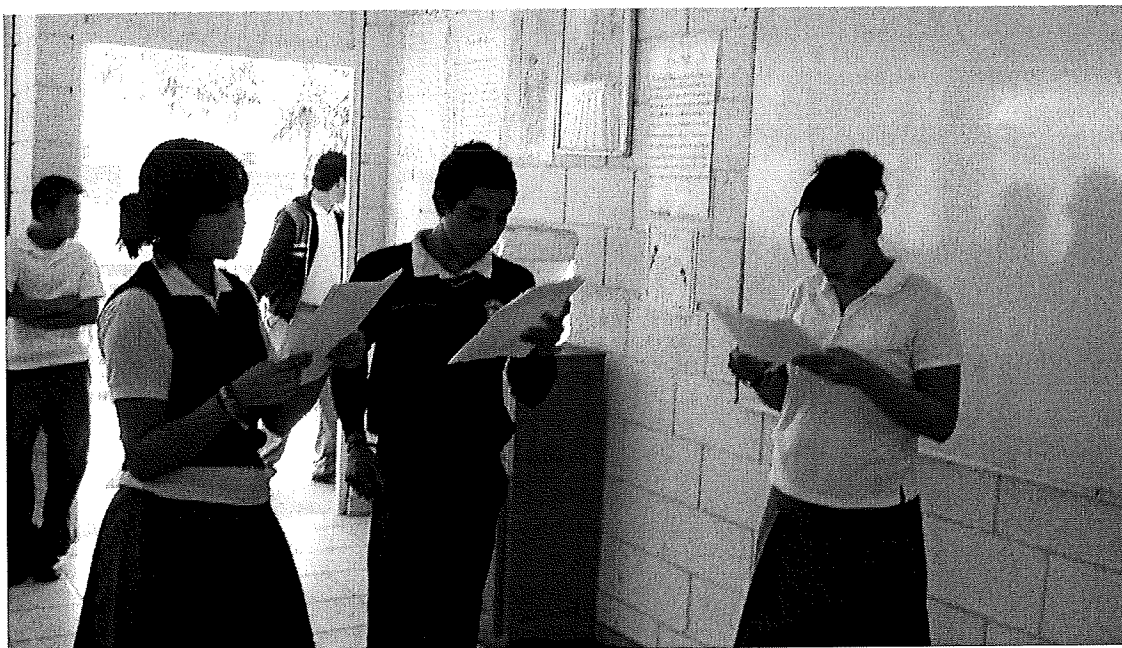
Como se explica dentro de la perspectiva sociológica, la trayectoria de este joven en los escenarios referidos evidencia la lógica práctica con que funciona y se preserva el *habitus*.

Para Bourdieu (1991, 1975, 1997) el *habitus* es flexible, predictivo, transferible y duradero. Es flexible porque puede cambiar de acuerdo con las circunstancias adversas; es predictivo y transferible porque funciona de la misma manera ante circunstancias similares en los diversos campos en que opera la práctica, y es duradero porque constituye un sistema de resistencia al cambio que hace que las prácticas de los agentes se adapten a las nuevas condiciones para que el *habitus* cobre sentido. De acuerdo con este planteamiento, el joven modificó su estrategia para defender su posición ante las nuevas circunstancias.

Escenario 9.

En el escenario 9 se observa al grupo de participantes que constituyó el equipo de actores. Al fondo se observa a dos jóvenes integrantes del equipo de difusión que al parecer decidieron observar el trabajo del equipo de actores o simplemente salir del salón de clases.

Entrar y salir del salón de clases durante la sesión no implica una falta a la regla disciplinaria de mantenerse sentados, con lo que parece que se crea un ambiente de relajación que minimiza la ansiedad de permanecer durante seis horas diarias en el aula.



Fotografía 9: Grupo de participantes en el ejercicio teatral “montaje de escenas” utilizando otras áreas del salón de clases. Fecha: 19/10/07.

En el escenario 9 los jóvenes utilizan la parte frontal del salón de clases para llevar a cabo el ejercicio “montaje de escenas”. Como se advierte, el uso del espacio no se circunscribe a las mesas de trabajo como en el caso del escenario 6, sino que se extiende al área de mayor jerarquía en el salón como es la zona del pizarrón y del escritorio e incluso fuera de los límites físicos del aula.

En la forma de utilización del espacio por parte del grupo de participantes-actores, se advierte que su posición dentro de la estructura social se ha mejorado porque el grupo adquiere el carácter de líder; en esta nueva posición el equipo de actores detenta el poder y está en condiciones, por lo menos dentro de la práctica teatral, de tomar decisiones. Por otro lado, el nuevo ordenamiento del espacio educativo permite que éste sea percibido como un

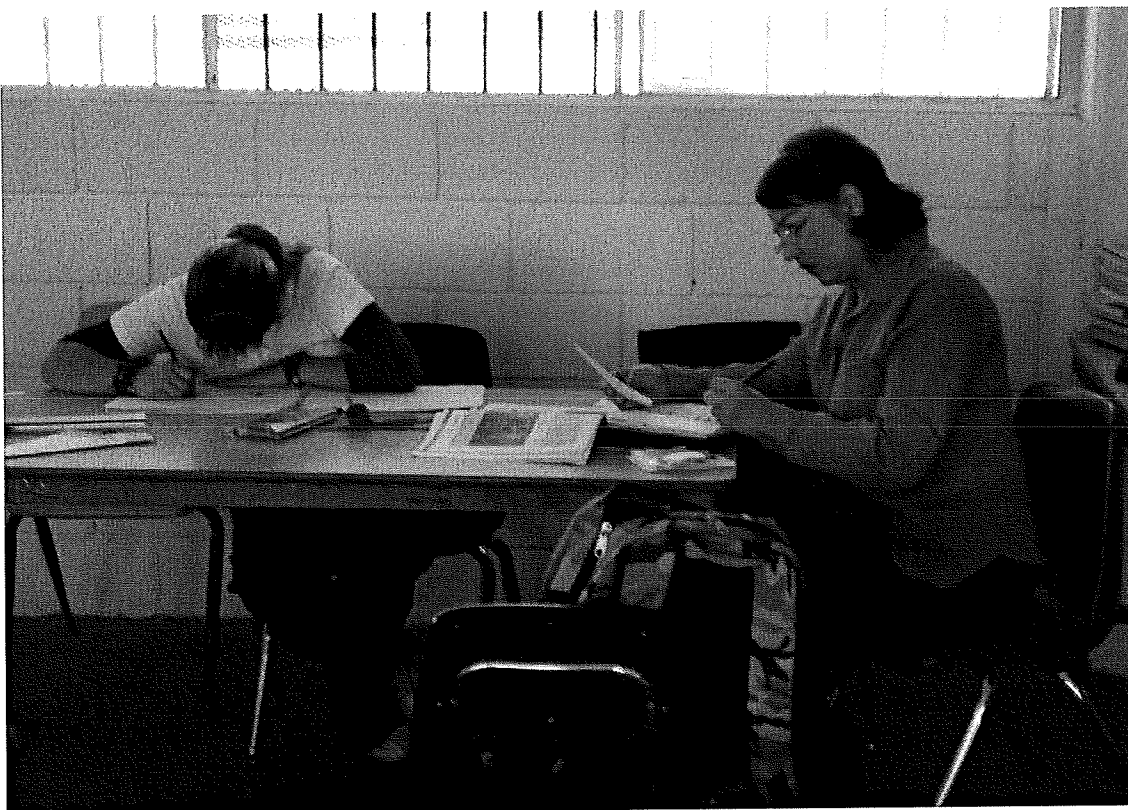
ambiente dúctil, propicio para la expresión; ya que, como lo señalan los seguidores de la corriente del teatro socioeducativo, existe una relación entre la funcionalidad de los salones de clases y el crecimiento de un país tanto en términos físicos pero más aún, en el ámbito de las relaciones interpersonales y del desarrollo de la creatividad grupal e individual (Contreras, 1999; Robles y Civil, 2003).

Bajo estas circunstancias se advierte que la práctica teatral motiva que la relación alumnos-escuela tome otro carácter porque no hay discursos impuestos, sino acuerdos bilaterales y que el salón de clases se transforme en un espacio para la expresión creativa y el ejercicio democrático; ya que las técnicas dramáticas dentro del aula “favorecen la creación de un clima más relajado y lúdico, al mismo tiempo que estimulan la participación, el trabajo y la integración grupal” (Motos, 2000, p. 128).

Escenario 10.

En el escenario 10 se observa a una joven realizando una acción individual para el conjunto; esto es: el diseño de maquillaje y utilería para el ejercicio teatral “montaje de escenas” que realiza el equipo de actores en el salón contiguo. Al lado de ella se encuentra la maestra del grupo que, dentro de la práctica teatral, apoya el trabajo de los equipos de producción.

En este escenario se advierte que la maestra ha dejado el escritorio y trabaja en una de las mesas junto con una de sus alumnas. Se observa que la relación se da en función del espacio bajo la forma permanecer juntos. Esta relación genera permeabilidad entre los límites territoriales de los alumnos y el maestro.



Escenario10: Relación espacio-corporal entre maestra y alumna en una actividad propuesta en la práctica teatral. Fecha: 09/10/07.

También se observa una relación en función del cuerpo que se advierte en el acercamiento de la distancia personal maestro-alumno, en la cual se pueden desarrollar interacciones amistosas o de trabajo. Al respecto Motos (2000) considera que la actividad teatral crea relaciones no habituales entre los alumnos y el profesor, porque en este ambiente el profesor incita al juego y acepta las sugerencias de los alumnos.

3.2.2.2. El discurso espacial en la dimensión ficticia.

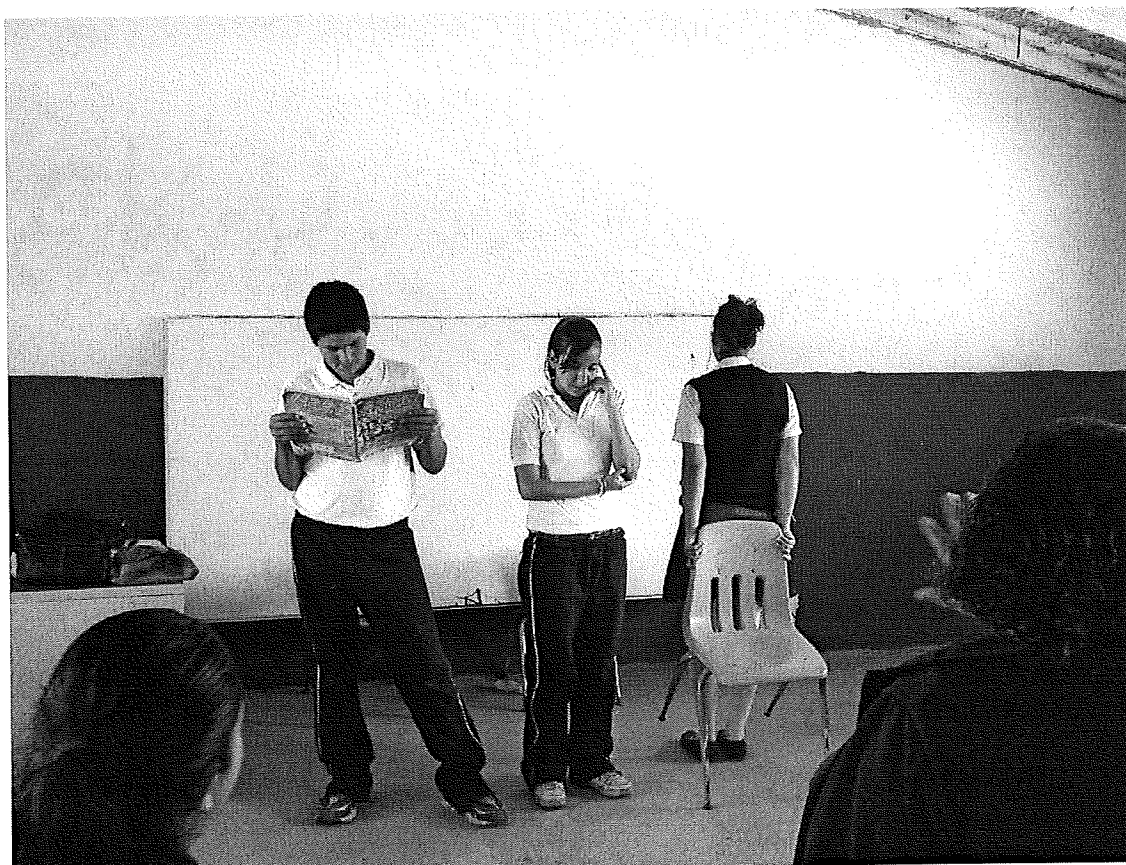
Sub categoría: espacio estético

Escenarios: 11 y 12

Escenario 11.

La indicación dada en este ejercicio fue la de adoptar una postura corporal a partir de la propuesta inicial de un participante para conformar una iconografía. Los demás participantes que no intervinieran en los ejercicios fungirían como

espectadores de la composición y discutirían sus impresiones, de acuerdo con el modelo de la escucha activa de Motos (2000). La participación dentro del ejercicio teatral y la participación en el cambio de impresiones posterior al ejercicio fueron voluntarias y de manera aleatoria.



Escenario11: Participantes del ejercicio teatral "iconografías". Los discursos espacial y corporal se combinan generando la teatralidad de la metáfora de la incomunicación. Fecha: 23/05/07.

Transformación del espacio por jóvenes participantes en un ejercicio teatral.

En el escenario 11 se observan tres roles: el que lee, representado por el joven de la izquierda que genera la iconografía; la que piensa, representado por la joven que está al centro y que responde a la propuesta del primero y, la que está de espalda, que responde a la propuesta de los dos jóvenes anteriores. Obsérvese que a diferencia del escenario 5, en este ejercicio, se utilizaron objetos reales.

En el escenario 11 se observa que una parte del espacio físico del salón de clases fue seleccionada por los participantes para la representación, constituyendo el espacio estético. La acción se situó dentro de un camión de pasajeros (de acuerdo con la interpretación hecha por los participantes-espectadores del ejercicio).

Es importante hacer notar que en el cambio de impresiones con los participantes-espectadores, el joven generador de la iconografía, situó la acción en un parque; en tanto que la joven que pasó en segundo término (al centro del escenario), consideró que la acción se desarrollaba en una fila, aunque no especificó el tipo; finalmente la joven que está de espalda, al introducir la silla, transformó las propuestas espaciales de parque y fila en un camión de pasajeros, donde el asiento disponible parece averiado dada la inclinación que la joven le da.

El espacio estético, de acuerdo con su propiedad plástica (Boal, 2004) evolucionó en cada propuesta: de parque a fila y de fila a camión de pasajeros generando en cada participante-espectador un ejercicio de imaginación y memoria al tener que reconocer a partir de las acciones espacio-corporales de los intérpretes los espacios estéticos creados.

De la misma manera, los objetos, en tanto elementos espaciales, fueron extraídos de la realidad y transformados en elementos ficticios por vía de la plasticidad: el libro representó un periódico, y la silla, un asiento de un camión de pasajeros.

La silla enfatizó la posición cerrada de la joven al concentrar la energía generada por la espalda, los hombros y las manos; sin embargo, la silla no sólo fue manejada y transformada, sino que también hizo evolucionar la situación por vía de la telemicroscopicidad (Boal, 2004).

La silla en una situación real representa un objeto para el descanso (significante y significado están relacionados) pero dentro de la ficción, significante y significado se desarticulan y el elemento silla deja de representar un objeto para el descanso, para significar “algo” que se desea resaltar; así, la silla (cualquier objeto, todo) dentro de la ficción, puede adquirir diferentes significados: si es roja o blanca, o si es vieja o nueva, o si está rota, si es de madera o de metal, cobra relevancia porque adquiere un valor simbólico o metafórico.

En este caso, se percibe de acuerdo con la inclinación que la joven le da, que algo en esa situación no funciona, porque tal inclinación la hace frágil, imposible de ser utilizada. Desde esta perspectiva, la silla se convierte en el signo o código que sintetiza una situación donde los personajes no pueden interrelacionarse porque los canales de comunicación se han deteriorado.

Representación de la realidad.

El escenario 11, de acuerdo con la relación espacio-corporal de los participantes, incluidos los objetos, representa una situación ficticia que recrea, (desde la perspectiva de la investigadora) la experiencia relacional y comunicacional entre varones y mujeres dentro del salón de clases (ver escenario1).

En la propuesta de la joven de espalda se puede apreciar el proceso de la escucha activa de Motos (2000); ya que está implícito un ejercicio de *observación* del espacio al ubicarse en una posición de contraste y equilibrio con los dos personajes que están a su lado y con esta acción les confiere la categoría de pareja; de *comprensión* de la situación, al colocarse de espalda; esto es, en una posición cerrada que subraya la ausencia de interrelación de la pareja; de *interpretación* de los códigos del discurso corporal en la acción espacial de sus compañeros, al aislarse y, de *retroalimentación*, al dar una respuesta creativa a partir de una nueva nomenclatura de signos corporales y espaciales que sintetizan la imposibilidad de comunicarse de la pareja.

En este caso, el signo de la incomunicación es representado por la silla, por lo que los elementos que constituyen el lenguaje espacial (cuerpo-lugar-objeto) de esta situación ficticia, fueron transformados para representar teatralmente la metáfora de la incomunicación. Como se entiende, la fusión de las dimensiones *cuerpo* y *espacio* expande los límites de la expresión creativa de los participantes al generarse un discurso expresivo, metafórico. Con ello se advierte la funcionalidad de la práctica teatral al recrear las experiencias vividas, objetivarlas y hacer posible la reflexión (Ferreiro, 2006).

Escenario 12.

En el escenario 12 se aprecia al grupo de participantes-espectadores observando el ejercicio en turno para cambiar impresiones al término del mismo. La relación espacial entre ellos se da en función del espacio físico compartido y del espacio estético que observan, es decir, esa parte del espacio físico que ha sido transformada por la representación, que se crea en la mente, transversal, discontinuo, subjetivo, transformado y a la vez transformador.

Por vía de la plasticidad (Boal, 2004), los espectadores están al mismo tiempo en el espacio físico del salón de clases y participando mentalmente en el espacio estético. Dentro del espacio físico constituyen el grupo de espectadores; dentro del espacio estético cada uno de ellos es un participante de la experiencia teatral.



Escenario12: Grupo de participantes-espectadores en el ejercicio teatral "iconografías". Fecha: 23/05/07.

De acuerdo con el modelo de la escucha activa de Motos (2000), el grupo se encuentra en la segunda fase que es *observar*. Esta acción requiere de una comprensión de la situación presentada, que se da en la medida en que se ponen en juego las dimensiones de la memoria y la imaginación.

Sin embargo, al intentar comprender la situación que se observa es necesario dotar de significación al espacio estético que, de acuerdo con Boal (2004) para cada espectador es diferente, por ello la *interpretación*, que equivale a la tercera fase de la escucha activa y es derivada de lo que se observa, es única y particular: "estaba de espalda porque... no se hablaban... es que no se conocían... no, lo que pasa es que estaban enojados... yo no vi eso..."

En esta fase se promueve la crítica y la reflexión (Ferreiro, 2006), pero al interpretar la situación cada participante estará ajustando su sistema de

disposiciones (Bourdieu, 1997) de tal manera que lo que allí sucede cobre sentido.

La dicotomía también está implícita en esta situación generada por el espacio estético ya que el grupo de participantes-espectadores pudo observarse a sí mismo en "el otro representado" y reflexionar en torno a ello. Es importante señalar que para Boal la auto-observación conlleva un proceso de conocimiento a través de los sentidos: "al verse y escucharse el protagonista adquiere conocimiento sobre sí mismo" (Boal, 2004, p. 46). Esto es, el desdoblamiento, la capacidad de verse reflejado a través del acto teatral y la posibilidad de transformar aquello que se ve (la imagen, la acción, la situación representada).

En suma, el proceso creativo dentro del espacio estético expone como en un microscopio, las experiencias vividas de los participantes (Boal, 2004) y como en un caleidoscopio, la percepción diferencial de esas experiencias. La revivificación de la experiencia da lugar a la reflexividad que hace posible la creación de nuevas estructuras de los elementos de la vida cotidiana de los participantes (Ferreiro, 2006).

3.2.3. Categoría estatus-rol.

Es el binomio estructural que interrelaciona la posición ocupada por la persona dentro del espacio social y lo que hace en esa posición. La posición que ocupa se mantiene, se mejora o se pierde, en virtud del dominio del rol prescrito socialmente y de acuerdo con su dotación de capitales. Tal posición está dada dentro de la escala del prestigio y el poder en que se relaciona con otras personas y negocia con las instituciones (Goffman, 1963; Rizo, 2006; Bourdieu, 1984; Reguillo, 2000; Sandoval, 2000).

La categoría *estatus-rol* presenta en la dimensión real, la sub categoría *relaciones centradas en el rol* (Motos, 2000) porque vincula acción, espacio y

cuerpo y pone de manifiesto las relaciones de poder que subyacen a la defensa de las posiciones que ocupan los agentes en la estructura social, así como las negociaciones entre éstos y los representantes de la institución. En la dimensión ficticia se presenta la sub categoría *dramatización de la acción* o gesto ritual (Rizo, 2006) porque pone de manifiesto dentro del espacio estético las formas de ver y pensar y estar en el mundo a partir de las experiencias vividas de los participantes, (Boal, 2004; Ferreiro, 2006).

3.2.3.1. El discurso accional en la dimensión real.

Sub categoría: relaciones centradas en el rol.

Escenarios: 13,14 y 15.

Escenario 13.

La instrucción dada en la sesión correspondiente al escenario13 fue de participar o no, en los ejercicios teatrales. A los jóvenes no participantes se les invitó a observar los ejercicios realizados por el grupo de participantes.

En el escenario 13 se observa a un joven no participante en el ejercicio teatral "contar historias con el cuerpo" descrito en el escenario 4. La acción desarrollada por el joven es la de elaborar una papirola en forma de avión.

En este escenario se puede apreciar que el joven no establece relación corporal con el espacio, sólo lo ocupa, de acuerdo con la posición adoptada de lado con respecto a la mesa de trabajo, cuya función supone facilitar aquellas actividades reconocidas por la institución como inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje.



Escenario 13: Un joven no participante en los ejercicios teatrales. Su acción preserva su estatus-rol. Fecha: 08/05/07.

La acción desarrollada corrobora su rol como estudiante del grupo intermedio de la secundaria técnica 54 y es consistente con lo que su audiencia (el grupo no participante) espera de él, de esta manera el joven preserva su estatus-rol dentro de la estructura del grupo, así como su relación con la escuela.

En su relación con la institución no hay cambios porque la acción no generó ninguna reacción al prevalecer -en el espacio conferido a la práctica teatral- un estado de tregua que inhibe la acción disciplinaria (ver sesión 2).

Escenario 14.

En este escenario se observa el resultado de la acción iniciada por el joven del escenario 13.



Escenario14: Resultado de la acción del joven del escenario 13. Fecha 08/05/07.

Al arrojar el avión de papel dentro del salón de clases, el joven del escenario 13 establece los términos bajo los cuales se relaciona con el grupo y con la institución.

Con el grupo, estableció una relación centrada en el rol bajo la forma “conducir y seguir”; en este caso, siguió la propuesta liderada por el grupo de jóvenes no participantes en los ejercicios teatrales. Con la institución, estableció su relación bajo la forma “hacer lo contrario” al contradecir los lineamientos disciplinarios de la institución. Esta forma de relación se combinó con la de “acción-reacción” ya que en su acción expresó su posición ante la nueva situación generada por la práctica teatral.

Escenario 15.

La instrucción dada a los jóvenes del escenario 15 fue que cada equipo continuara con sus proyectos particulares en el proceso del ejercicio “montaje de escenas” descrito en la sesión 8.



Escenario 15: Equipo de actores durante el ejercicio “montaje de escenas” Fecha: 21/10/07.

Aquí se observa al equipo de actores ensayando el ejercicio “montaje de escenas”. Los jóvenes se apoyan en su libreto para reproducir los parlamentos del personaje que seleccionaron, al tiempo que lo interpretan y le dan movimiento a la escena.

Se advierten diversas formas de relación centradas en el rol: la joven que está al frente del escenario detenta el estatus de mayor jerarquía, su relación con respecto al grupo es la de “conducir y seguir” donde ella es el líder que conduce la situación que se refleja en la acción de acariciar la cara de su compañero y aún cuando el joven del centro y la joven que está detrás de ellos, no la miran porque están siguiendo las líneas del texto, mantienen una relación corporal de correspondencia con el líder.

En el caso del joven que se ubica al frente-derecha del escenario, aún cuando parece participar del ejercicio, se mantiene al margen de la situación debido a la distancia corporal que lo separa del grupo. Es importante señalar que esta forma de relación se repite también en función del espacio (ver escenario 13, donde se encuentra solo y de lado con respecto a la mesa de trabajo) En ambos casos el joven detenta un estatus de menor jerarquía al mantenerse aislado.

En otros ejercicios que no fueron registrados por la cámara fotográfica (ver sesiones 3 y 6), fue posible observar modificaciones en el rol de algunos integrantes del grupo dentro de los ejercicios teatrales.

3.2.3.2. El discurso accional en la dimensión ficticia.

Sub categoría: dramatización de la acción.

Escenario: 16.

Escenario 16.

La indicación dada a los integrantes del ejercicio fue la de adoptar una postura corporal que implicara una acción generada en forma libre. El ejercicio evolucionó a partir de la propuesta del primer participante donde cada integrante concatenó su acción para conformar una iconografía.

Aquí se aprecia un grupo de jóvenes participantes en el ejercicio teatral "iconografías". La propuesta fue generada por el joven que asume el personaje del agresor y que apunta con sus manos (tal como si sostuviera un arma de alto calibre) a un segundo personaje (la que es sometida) asumido por la joven que se repliega en la pared con las manos alzadas; un tercer personaje (la víctima) es representado por la joven que está en el piso.



Escenario 16: Participantes en el ejercicio teatral "iconografías" Fecha: 23/05/07.

En el escenario16, se observa la imagen resultante de la acción generada por el varón y que fue respondida por la mujer que está en el piso y subsecuentemente por la mujer replegada en la pared.

El estatus mayor es detentado por el agresor que domina la situación; la mujer de las manos alzadas detenta un estatus menor, porque se somete ante el poder conferido por el arma ficticia que sostiene el agresor, la mujer que está en el piso, ha perdido su estatus. En esta situación el estatus-rol está dado en función del poder del varón que posee el arma.

Con base en el resultado de la iconografía se percibe que las jóvenes pudieron comprender y completar la acción dramática de su compañero porque es reconocida por ellas y ante tal situación asumen los roles típicos de las mujeres; con ello se enfatiza la visión polarizada del mundo observada en las categorías cuerpo y espacio.

3.3. Análisis global.

En la categoría cuerpo.

Del monólogo al diálogo.

En el esquema corporal se encontró que el cuerpo reacciona de manera diferente en situaciones cotidianas y en situaciones ficticias. En situaciones cotidianas la reacción a los estímulos se da de forma natural, a través del lenguaje corporal; comunicando los estados de ánimo casi siempre de forma involuntaria. Bajo esta forma, la persona se centra en su propia estructura corporal y en su propia situación.

En situaciones ficticias se reacciona de forma artificial, a través del manejo intencionado del cuerpo porque la persona tiene el propósito de representar un personaje. Bajo esta forma el lenguaje corporal es manejado por la persona que adopta posturas corporales diferentes a la de ella misma creando gestos corporales extra-cotidianos. Estos gestos corporales (rituales ajenos a su propio discurso), permiten descentrar la atención de la propia estructura y centrarse en la audiencia, porque la mirada está puesta en “el otro” y se reacciona en función del otro o de los otros y de la situación común.

El centramiento en la propia estructura genera que el cuerpo monologue; esto es, que diga lo que piensa de la situación en función de sí mismo. El descentramiento de la estructura personal, genera que el cuerpo dialogue porque crea las condiciones para visualizar y percibir el cuerpo como instrumento expresivo, y comunicativo (Boal, 2004).

La expresión corporal puede ser intencionada o no intencionada. Esta última equivale al lenguaje corporal propiamente dicho donde el cuerpo comunica lo que siente; el lenguaje corporal por tanto está dominado por los estados de ánimo; contrariamente la expresión intencionada implica manejar el cuerpo; es decir, dejar ver en el cuerpo sólo aquello que se desea que se vea; el manejo del cuerpo está dominado por la razón. Manejar el cuerpo equivale a dominar el gesto ritual mediante el proceso de poner el cuerpo en acecho, en atención de la situación para presentar actuaciones convincentes que impresionen a la audiencia (Goffman, 1963; Rizo, 2006).

Es importante resaltar que la diferencia entre estas dos dimensiones de la comunicación estriba en su génesis; es decir que en tanto el lenguaje corporal que es cotidiano y se da casi siempre sin intención, es motivado por la realidad, el manejo del cuerpo es un acto extra-cotidiano, que se da con el propósito de influir por vía de la representación, y por lo tanto este “acto expresivo”, obedece a una recreación de la realidad.

En situaciones cotidianas, dentro del salón de clases, el flujo energético se interrumpe porque la energía se concentra en una zona específica del cuerpo. Bajo esta situación la persona no administra su flujo energético: o bien el cuerpo se relaja y la energía se dispersa o, presenta hiperactividad y la energía se concentra en algunas zonas produciendo tensión. El desequilibrio energético bloquea los canales de energía produciendo cuerpos y mentes rígidas, dificultando la comunicación y el aprendizaje (Contreras, 1999).

En situaciones ficticias la forma en que se manifiesta el flujo energético es de equilibrio. La persona administra su flujo energético liberando los canales de energía oprimidos por la tensión (Ferreiro, 2006). El balance energético hace que los sentidos, principalmente el auditivo y el visual, se agudicen. Esto genera un estado de atención corporal, condición necesaria en los procesos de comunicación y de aprendizaje.

En situaciones cotidianas las interrelaciones fueron mayoritariamente en función del rol y del espacio (ver escenarios 2,3,6,7,13,14) En función del rol, la persona se centra en ella misma y a partir de allí, percibe y responde a las situaciones (ver escenarios 2,3,7y13); en función del espacio, la persona interactúa con y dentro de un espacio que estimula su centramiento, porque en este caso el salón de clases representa el lugar de congregación de los jóvenes en su rol de alumnos donde van a seguir indicaciones (ver anexo 3) y a cumplir con ciertos objetivos de aprendizaje necesarios en el proceso preparatorio para ingresar al mundo adulto (Monsiváis, 2003; Reguillo, 2000; Sandoval, 2000).

En las situaciones ficticias, las interrelaciones se dieron mayoritariamente en función del grupo, combinadas con formas de relación espacial, temporal y de rol. En función del grupo, el participante descentra la atención de su propia estructura y se enfoca en "el otro" y en la situación misma (ver escenario 4).

En función del espacio, la persona interactúa en y con el espacio en su carácter estético; en este sentido, el espacio tradicional del salón de clases se reformula reconociéndose las necesidades del grupo y modificándose de acuerdo con las situaciones que se presenten (ver escenarios 4,8 y 9).

En función del tiempo, las personas se expresan en forma sucesiva, dándose tiempo para exponer su punto de vista (su discurso personal), y para escuchar las aportaciones de los otros en función del trabajo común. Bajo esta forma, las interacciones adquieren características de un diálogo, de una conversación entre dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas (ver sesiones 3 y 13 y escenarios 11 y 12).

Bajo el modelo tradicional tutorial y autoritario del sistema educativo (Monsiváis, 2003) las interacciones son violentas y adquieren características de un monólogo (ver anexo 3). Las voces de los alumnos y de los maestros se transgreden mutuamente y se imponen por medio de la anarquía, de la

violencia simbólica ejercida por los representantes de la institución y de la física y verbal, implícita o velada ejercida por los jóvenes (ver escenarios 2 y 3). Son voces que representan discursos de sordos, y en tierra de sordos el que más grita, agita, golpea, es el rey.

En la categoría espacio.

De la ocupación a la transformación.

En situaciones cotidianas se dieron tres formas de uso del espacio: inactiva (de ocupación), activa (de utilización) en su función genérica y, creativa (de manejo). Estas formas se relacionan con las posiciones que ocupan los integrantes del grupo dentro de la estructura social del salón de clases. Siendo estructura estructurante, el espacio determina el uso y percepción del espacio social (Bourdieu, 1997) y por lo tanto las formas de relacionarse de los miembros del grupo dentro de un contexto particular.

A saber, en la escuela Secundaria Técnica 54 el escenario educativo está dividido estructuralmente en dos territorios que cumplen funciones específicas: área del pizarrón y escritorio desde donde el profesor dicta su cátedra y área de mesas o pupitres donde se ubican los alumnos. En ese espacio coexisten dos territorios que separan a los que poseen la información (los adultos-maestros) y a los neófitos (los jóvenes-alumnos). Bajo este ordenamiento espacial la forma de relación es básicamente binaria-jerárquica, en función del rol desempeñado, donde el profesor tiene la encomienda de enseñar y el alumno de aprender (Monsiváis, 2003); en este sentido, el proceso enseñanza-aprendizaje pierde su carácter interactivo para convertirse en un acto lineal de transmisión de información (ver anexo 3).

a) forma inactiva (de ocupación).

Bajo esta forma, los jóvenes que no tenían una actividad definida, sólo lo ocuparon; esto es, deambularon en forma atónica, arrítmica, o se mantuvieron sentados en forma laxa, hemipléjica (ver sesiones 1 y 2 y escenarios 1, 2, 3, 6,

7 y 13). La forma inactiva de uso del espacio refrenda la concepción de que el espacio estructura las prácticas (Bourdieu, 1997). Se refleja que es estructurante en las relaciones espaciales que reproducen y preservan un sistema social dicotómico manifestado en la forma de estar juntos dentro del salón de clases (ver escenarios 2 y 3).

b) forma activa (de utilización).

La forma activa de uso del espacio se percibe en aquellos jóvenes que llevaron a cabo una actividad concreta con un objetivo específico observándose una cohesión con el espacio que surge su utilización en una actividad de la práctica teatral (ver sesiones de la 8 a la 11 y escenarios 4, 8, 9 y 10). La forma activa, recupera el carácter interactivo del proceso enseñanza-aprendizaje porque hace porosos los límites territoriales entre varones y mujeres y entre alumnos y profesor.

El trabajo colaborativo, conducido para fines de un proyecto creativo grupal, donde cada integrante participa de acuerdo con sus inclinaciones y habilidades, permite que el joven se exprese ante su audiencia, modificando su rol de alumno pasivo, en donde depende del adulto y se subordina a él, a un rol de alumno activo poseedor de una información que expresa en su actividad y de cuyo resultado es responsable (ver sesiones 8, 9 10 y 12 y escenarios 8 y 9).

La forma activa, en que se sustenta el teatro como proceso, modifica también la percepción que se tiene del maestro porque se visualiza como un colaborador más del proyecto común (ver sesión 12 y escenario 10) y como un facilitador del proceso educativo (Motos, 2000).

c) forma creativa (de manejo).

La forma creativa del uso del espacio hace que éste sea percibido como una herramienta para expresarse a través de la creatividad (Motos, 2000) y en este sentido, modifica la percepción tradicional del participante sobre su entorno inmediato porque lo vuelve algo factible de ser transformado (Boal, 1982; 2004)

eliminando las fronteras jerárquicas del espacio real haciéndolo accesible y dúctil para la expresión (ver escenarios 9 y 15).

En las situaciones ficticias, la forma de uso es expresiva porque el espacio se transforma en la mente del espect-actor para convertirse en algo que no es (Boal, 2004).

d) forma expresiva (de transformación).

La forma creativa se diferencia de la forma expresiva porque en esta última se observó la transformación del espacio por parte del grupo de jóvenes participantes en los ejercicios teatrales donde se propusieron situaciones ficticias que los inducían a modificar el espacio real. El salón de clases puede ser cualquier lugar: la cafetería, la sala de operaciones, la cueva del oso, una playa o un bosque (ver sesiones 3 y 6 y escenarios 5, 11 y 16)

El espacio transformado bajo la forma expresiva diluye las barreras físicas del salón de clases en tanto es evocado como un lugar, otro, dentro del espacio físico donde se desarrolla la representación (Boal, 2004). Dentro de este espacio estético, la libertad de ser y hacer es infinita pero ineludiblemente desvela las disposiciones inscritas en el esquema corporal de los participantes (ver sesiones 3 y 6 y escenarios 5, 11 y 16).

La propiedad telemicroscópica del espacio estético (Boal, 2004) se refleja en las situaciones que reproducen y preservan la violencia en sus diferentes manifestaciones como forma principal de interacción de los jóvenes (ver escenarios 5 y 16); así como en aquellas que reproducen metafóricamente la comunicación imposible mediante un discurso espacio-corporal que asume la forma de monólogo (ver escenario 11).

De acuerdo con Ferreiro (2006), la recreación de las experiencias vividas, crea las condiciones para que el participante pueda auto-observarse y en un momento dado, modificar sus acciones.

En suma, la práctica teatral influye en el uso del espacio como lugar donde se llevan a cabo las interacciones de los jóvenes al permitir ser percibido como algo transformable (Boal, 2004) y porque se vuelve una plataforma para la expresión (Motos, 2000) y el diálogo.

En la categoría estatus-rol.

Del espectador al espect-actor.

En la dimensión real, los jóvenes desarrollan acciones que preservan su estatus-rol, de acuerdo con la percepción que tienen del contexto (ver sesión 1 y escenarios 2, 3 y 13 y 14).

Las acciones se ejecutan con base en relaciones de poder manifestadas en las siguientes fórmulas:

La fórmula alumno-escuela se basa en acciones de negociación, aceptación, adecuación o rechazo al sistema disciplinario (Sandoval, 2000) (ver sesión 1 y 2 y escenarios 13 y 14).

La fórmula alumno-maestro se basa en acciones de transgresión de la normatividad limitadas por el control que ejerce el líder oficial (ver sesiones 1 y 2 y anexo 5).

La fórmula alumno-alumno se basa en acciones de transgresión de los discursos personales propiciados por el centramiento en la propia situación (ver anexo 3).

En la dimensión ficticia el estatus-rol se reproduce, manifestándose en la selección de acciones y situaciones vividas o conocidas (ver escenarios 5 y 15) donde los participantes reaccionaron a las situaciones creadas en función de sus experiencias.

Esto indica que de manera general, reproducen su entorno social; sin embargo, al interpretar otros estatus-rol, tienen la oportunidad de experimentar otros

rangos, otras jerarquías y otro tipo de acciones (ver sesión 3 y 6 y escenario 16) que rompen con las respuestas habituales de su esquema corporal.

La diferencia entre el rol de alumno y el rol de actor, estriba en que en el momento en que los participantes se ubican en una situación ficticia donde saben que lo que va a suceder no es verdad, eliminan la resistencia a decir y hacer aquello que quisieran decir y hacer y no se atreven (ver sesión 3).

La observación secuencial de los escenarios presentados, así como la secuencia de las sesiones descritas, muestran la transformación de espectador a espect-actor, manifestándose en la toma de decisiones y el poder de acción de los participantes dentro del salón de clases.

Finalmente se halló que en situaciones cotidianas las interacciones del grupo de jóvenes asumen la forma de un monólogo, implicando con ello que el proceso enseñanza-aprendizaje se dé en términos de estímulo-respuesta. El entorno es influyente porque estimula su centramiento en tanto sólo deben seguir indicaciones para cubrir los objetivos de estudio y cumplir las reglas disciplinarias, por lo que el tipo de relaciones que se establecen con la institución se da a través de la transgresión del discurso del líder oficial. Lo mismo sucede en el nivel inter-grupal.

La forma monologada de las interacciones interrumpe el proceso de comunicación.

a). al nivel corporal, manifestándose en hiperactividad entre los varones e inercia entre las mujeres (ver escenarios 2 y 3 y sesión1).

b). al nivel espacial, manifestándose en la ocupación temporal más que en el uso del salón de clases como espacio educativo (ver escenarios 1,2, 3, 6, 7 y 13).

c). al nivel estatus-rol, manifestándose en la preservación de formas de comportamiento esperadas por la audiencia: los otros miembros del grupo y los representantes de la institución (ver anexo 3 y sesión 1).

En los ejercicios teatrales el flujo energético en los cuerpos expuestos a ejercicios teatrales tiende a equilibrarse, creando un cuerpo atento, dispuesto para la expresión, descentrando la atención en su propia estructura y estados de ánimo, para mirar, atender, escuchar y retroalimentar a través de la conversación.

La dimensión ficticia permitió observar la interrelación entre el mundo subjetivo de la conciencia y el de las estructuras objetivas, al ser interiorizadas y reproducidas por los agentes a través de sus acciones.

En este caso, mostró que la violencia es una de las representaciones más poderosas e influyentes en la vida cotidiana del grupo de jóvenes. Mediante el proceso dramático, los participantes en los ejercicios teatrales desvelaron las formas multifacéticas en que está presente en su entorno inmediato (ver sesiones 3 y 6 y escenarios 5, 11 y 15).

3.4 Programa de ejercicios teatrales dentro del aula.

Este programa representa un banco de ejercicios sencillos y funcionales que se pueden desarrollar dentro del salón de clases. Aquí se presentan junto con otros, los que se utilizaron durante el proceso de la práctica teatral teniendo como objetivo el desarrollo de la escucha activa propuesta por Motos (2000).

La aplicación de la escucha activa en estos ejercicios se puede constatar fácilmente, ya que el joven requiere: "concentrarse y estar consciente del otro, dejando de lado todo lo que pueda distraer" (Motos, 2000, p.147). Para su presentación los ejercicios se han organizado en tres secciones: Introspección,

Rompiendo resistencias e Improvisación⁶; en la práctica, se trabajan en conjunto e indistintamente, de acuerdo con las necesidades del grupo.

Sección 1: Introspección.

1. Respiración y relajación.

Con los ojos cerrados y sentados en sus asientos (idealmente el ejercicio se realiza de pie, con los brazos relajados y colgando a los costados del cuerpo) los jóvenes ejecutan una serie de respiraciones cada vez más profundas. Se pide que imaginen que el aire que se inhala por la nariz sea de color azul, en tanto que el que se exhala por la boca sea de color rojo, posteriormente se pide que visualicen la columna de aire azul: cómo entra e invade todo el cuerpo y cómo sale. Los jóvenes visualizarán entonces el interior de su cuerpo: pulmones, estómago, venas, esqueleto, cabeza, extremidades, etc.

El objetivo de la respiración profunda, es lograr una relajación más o menos adecuada en donde el joven pueda separarse del entorno inmediato y verse y escucharse a sí mismo ocupando la mente en una actividad personal, para disminuir la dispersión y optimizar su energía.

2. La memoria emocional.

Este concepto es acuñado por Constantin Stanislavski (1863-1938) durante la primera etapa de su sistema de actuación y se refiere a la utilización de una experiencia vivida, escuchada o leída por el actor, análoga a la situación del personaje que está representando.

En términos generales la memoria emocional permite al actor expresar el sentimiento que corresponda a tal situación (Stanislavski, 1980). En este caso,

⁶ Estos ejercicios se han acumulado a lo largo de muchos años de trabajo en cursos, talleres y grupos profesionales de teatro; algunos son invenciones a consecuencia de la práctica teatral con estos colectivos, otros han sido adaptados para el salón de clases por la investigadora y el director de teatro Fernando Rodríguez Rojero, así que su origen es variado. Los ejercicios se describen tal como se practicaron y no en sus versiones originales.

se concibe la memoria emocional como un vehículo mediante el cual el joven reconoce los pasajes más significativos de su vida.

Con la rememoración el participante pone en práctica el proceso de la escucha activa a través de su capacidad emotiva, ejercitando sus habilidades de concentración, relajación, respiración, atención y descripción.

Luego de llegar a un estado de relajación más o menos profunda, se pide a los participantes que inicien un "viaje" a través de sus recuerdos, desde el momento actual hasta su infancia, trayendo a su memoria los recuerdos más significativos de su vida tanto si son felices como tristes; posteriormente, se induce a los participantes a regresar al momento actual de su vida a partir del último recuerdo.

Se les pide así mismo que se detengan en el recuerdo más significativo y rememoren la situación: quiénes participaron, dónde sucedió, a qué hora, etc. Luego se les indica que abran los ojos y escriban con detalle el suceso rememorado. El escrito puede leerse frente al grupo, si así lo desea el participante. En cualquier caso, sirve al maestro para reconocer las preocupaciones de los jóvenes.

Este ejercicio ayuda a deshacer nudos internos que bloquean el proceso comunicativo de los participantes.

3. Escuchar y atender.

Con los ejercicios donde se entrena la escucha, se requiere que todo el grupo se desplace por el espacio en diferentes direcciones, mientras el monitor da instrucciones que los integrantes tratarán de atender en tiempo y forma señalados, por ejemplo: en diez tiempos formarse en una fila de uno en fondo y de enfrente hacia atrás, del más alto al más bajo; en cinco tiempos formar una fila de varones y otra de mujeres, en cinco tiempos formar filas alternado varones y mujeres, en tres tiempos formar grupos de cinco personas, etc.

El objetivo de estas rutinas es concentrar la atención por lo que se requiere de un espacio cerrado. Es ideal como rompe hielo al inicio del ciclo escolar.

Este ejercicio ayuda a reconocer en el aspecto físico las diferencias y semejanzas entre unos y otros.

4. El juguete.

Se les pide a todos los integrantes del grupo que guarden sus útiles escolares y dejen limpio su lugar de trabajo. Acto seguido, se les dice que apoyen bien sus dos pies en el piso, que enderecen la espalda y relajen los hombros, después se les pide que cierren los ojos y respiren profundo llenando lo más que puedan sus pulmones de oxígeno y exhalando lentamente hasta quedar sin aire. Esta actividad se repite tres o cuatro veces para evitar la hiperventilación.

Una vez que se hayan acostumbrado a la respiración lenta y profunda con los ojos cerrados, se les pide que recuerden los eventos más importantes de su vida hasta llegar a su infancia (4 o 5 años), una vez instalados en su niñez se les pide que identifiquen su juguete favorito. Para regresarlos al presente, se les indica que se ubiquen en el primer recuerdo de su infancia y a partir de allí repasen los eventos más importantes hasta llegar al momento presente de la clase. Para concluir el ejercicio se les pide que abran los ojos y le escriban una carta a su juguete preferido.

Con este ejercicio se estimulan muchos aspectos psicomotrices.

Sección 2: Rompiendo resistencias.

1. Espejo 1.

Este ejercicio puede ser desarrollado por todo el grupo y consiste en observar y reproducir el movimiento que está siendo generado por un integrante. Se pide primeramente que el grupo forme un círculo donde todos puedan observarse. Solo uno puede mirar al generador del movimiento y generalmente es el que está justo enfrente de él; el que reproduce el movimiento del generador será

entonces el espejo del que está a la derecha del generador y éste, será el espejo del que está a la izquierda de su espejo y así sucesivamente se organizan hasta que cada uno

A partir del generador, el grupo se organiza para mirar que el movimiento sea sencillo y que se desarrolle en un tiempo lento para que pueda ser reproducido fácilmente. Los integrantes forman un círculo y cada uno observará, como si fuera un espejo, al participante que está frente a él, seguidamente este integrante será el espejo del que queda frente a él y que está del lado derecho del generador y así sucesivamente, de tal manera que no se distinga al generador del movimiento.

Uno de los integrantes, el observador, se mantendrá fuera del salón de clases y su función será, una vez organizado el ejercicio, en detectar al generador. El observador tendrá hasta tres oportunidades para descubrirlo y entonces el generador tomará el lugar del observador. El ejercicio puede repetirse en tanto se mantenga el interés de los participantes.

2. Espejo II.

En grupos de diez integrantes, se dividen en cinco parejas uno frente a otro. Uno de ellos hace de espejo tratando de capturar minuciosamente cada movimiento de su compañero. El monitor dará la señal para hacer el cambio.

Con este ejercicio se estimula la observación.

3. Espejo III.

Se pide a los participantes que cierren los ojos y que se visualicen en una feria. En esa feria entran a la sala de los espejos, se les advierte que son espejos que distorsionan la figura, una vez que se encuentren frente al espejo que han visualizado, abren los ojos y hacen de espejo al primer compañero que encuentren con la mirada, intentando que los movimientos que realicen sean amplios y redondos.

El propósito de este ejercicio es perder el miedo al ridículo.

4. La risa.

Igual que en el ejercicio anterior se pide a los participantes que cierren los ojos y se visualicen en una feria. En esa feria van a entrar a la sala de la risa, misteriosamente quien entra a esa sala no puede evitar reírse, primero, suavemente y luego fuertemente hasta llegar a la carcajada. El monitor interrumpe el ejercicio cuando lo crea conveniente con una palmada fuerte o con cualquier otra señal.

Este ejercicio tiene como finalidad quitar tensiones y ejercitar el aparato fonador.

5. El reloj.

Se pide a los alumnos que muevan sus pupitres alrededor de salón de tal forma que quede un espacio libre al centro. El monitor escoge un número de participantes de 13,15 o 17, según sea el caso, es importante que el grupo sea impar para que siempre quede uno fuera de los subgrupos que se formen.

El monitor da la indicación de caminar por el espacio, después de unos segundos indica la hora: ¡Son las dos!, por ejemplo. Todos se agrupan en dos, el que quede solo tendrá que contar una anécdota chusca. El juego se puede prolongar a cinco o seis intervenciones, tiempo suficiente para que el grupo se relaje y esté preparado para iniciar un trabajo más intenso.

Este ejercicio tiene como objetivo perder el miedo al espacio escénico.

6. El bufón.

Se juega con nueve o diez alumnos, se asigna un número a cada uno, por ejemplo del 1 al 9 o del 1 al 10, según los que sean. El monitor da la indicación de que caminen despacio por todo el espacio, a una señal del monitor todos se detienen y adoptan la actitud de reyes o reinas, según sea el caso, menos el

número uno que será el bufón que le toca divertir como pueda o quiera a la realeza.

Alguno de los reyes podrá indicar con una palmada si el bufón lo está aburriendo, o bien podrá eliminarlo con dos palmadas si su actuación no lo divierte. Se reanuda el movimiento, el monitor vuelve a dar la señal para que el número dos sea el bufón y así sucesivamente hasta que todos los participantes hayan sido bufones.

Con este ejercicio se agudiza la imaginación y se practica la expresión corporal.

7. El abrazo.

En este ejercicio puede participar todo el grupo. Se da número par a los varones y número impar a las mujeres. Se inicia con los números uno y dos al centro, el número uno que será una mujer pedirá al azar un número par, el alumno que tenga el número solicitado correrá al centro a darle un abrazo a la número uno, el número dos lo impedirá a toda costa, sin embargo el abrazo se dará a pesar de todo y el número dos saldrá de escena y se quedará el que acaba de entrar al centro, es decir el que dio el abrazo, y ahora éste pedirá al azar un número impar, la alumna que tenga el número solicitado correrá al centro a darle un abrazo, la número uno se lo impedirá pero finalmente saldrá de escena, quedando los nuevos números al centro. El juego se repetirá varias veces según la motivación de los participantes.

Este ejercicio ayuda a ejercitar la tolerancia hacia los demás; o bien, descubrir la intolerancia.

8. Llenando huecos.

Este ejercicio se lleva a cabo por parejas donde uno de los integrantes adopta una postura corporal y el otro busca armonizar con dicha postura. En este ejercicio no hay contacto físico, pero sí un acercamiento más allá del espacio

personal porque se requiere ensamblar los cuerpos tal como si se estuvieran entrelazando. Luego, el primero rompe la postura y se vuelve a entrelazar de acuerdo con lo que le sugiere la postura de su compañero.

Este ejercicio fomenta el trabajo en equipo, ayuda a desarrollar estrategias y promueve la flexibilidad mental y corporal.

Sección3: Improvisación.

La improvisación es una técnica de actuación que ayuda al actor a reforzar su imaginación y su memoria corporal, en el caso de los jóvenes de secundaria tiene el mismo efecto y además ayuda a la integración de grupos.

1. Contar historias con el cuerpo.

Se pide que el grupo forme un círculo y que uno de los integrantes inicie el juego con un movimiento corporal utilizando cualquier parte del cuerpo (brazos, manos, cabeza, piernas) y/o que se desplace en corto. Consecutivamente los otros integrantes añaden uno a uno su propuesta de movimiento tras de repetir el del anterior hasta completar una secuencia de movimiento, construida por la partitura de cada uno de ellos.

Este ejercicio puede hacerse de pie, sentados en sillas o en el piso. A través de él se ejercita la memoria motriz, acentuando el discurso corporal; así mismo hace que el participante descentre la atención sobre sí mismo y logre percibir y escuchar al otro.

2. Contar historias con palabras.

Este ejercicio es una variante del anterior, pero a partir de palabras o frases para construir una historia que debe ser reproducida antes de añadir su partitura. No importando que la historia tenga lógica.

Con este ejercicio se agiliza la línea del pensamiento acentuando el discurso verbal.

3. Construir una historia alfabética.

Se pide a los participantes que construyan una historia con un tema de su predilección, con la indicación expresa que la historia contenga un principio o planteamiento un conflicto o problema y un final con un tiempo determinado no mayor de cinco minutos.

Se le asigna a cada alumno una letra del alfabeto. Quien da la pauta a la historia es la letra A... *Alicia se introdujo en el bosque siguiendo un conejo*, por ejemplo. La letra B agrega otro párrafo a la historia. *Blanco era el color del conejo al que Alicia seguía*, por ejemplo. No importa que la historia no tenga una secuencia lógica, lo importante es que todos participen agregando con su letra una característica al personaje inicial o a la anécdota.

Este ejercicio ayuda a la integración y a la interrelación de los grupos.

4. Programa de televisión.

Este ejercicio se realiza en dos etapas. En la primera, se divide al grupo en equipos de cinco integrantes y se les pide que seleccionen un programa de televisión de su preferencia, una vez seleccionado se les pide que escriban el guión.

En la segunda etapa que se llevará a cabo en la clase siguiente se presentaran los números, de ser posible con vestuario y utilería. En todas las presentaciones los demás alumnos fungirán como público.

Este ejercicio optimiza las herramientas expresivas.

5. Mimando historias.

Primero se selecciona a un grupo de estudiantes que desee participar voluntariamente en este ejercicio, luego se les comunica que su participación será espontánea durante el desarrollo del juego.

Se les pide a los integrantes del grupo seleccionado que recuerden un suceso importante que hayan presenciado: un viaje, un paseo, un encuentro agradable o, una pelea, una discusión, un accidente etc.

Se pide a alguien que empiece a contar el suceso, los demás pasaran al centro a mimar las acciones de los personajes que vayan apareciendo en la historia contada. Termina una historia e inmediatamente empieza otra para no perder la continuidad ni el interés en el juego.

Este ejercicio desarrolla la habilidad motriz y expresiva, además es ideal para incrementar el trabajo en equipo.

6. Iconografías.

En este ejercicio debe haber participantes actores y participantes espectadores. Se pide a los participantes actores que se asignen un número para entrar al ejercicio; el primero asume una posición corporal y la mantendrá durante todo el tiempo que dure el ejercicio, como si fuera un retrato o una pintura; a partir de esta primera propuesta, cada uno de los participantes se integra a la composición conforme sea percibida. Cuando todos se hayan integrado, mantendrán la imagen que el grupo de participantes espectadores observarán para describir lo que allí sucede. Este ejercicio puede hacerse con dos o más participantes actores, pero siempre con un grupo de espectadores que luego cambiarán roles con los actores.

Es importante que durante el proceso de composición de la iconografía nadie hable ni explique por qué asume tal o cual postura. Ninguna postura está mal o bien, sino que son percepciones que cada participante tiene de la situación.

Este ejercicio ayuda a fomentar el trabajo en equipo, a desarrollar la imaginación y la observación. Al mismo tiempo, promueve el análisis y el sentido crítico.

7. Teatro en atril.

Se reparte entre los integrantes del ejercicio fotocopias de una obra corta para que la lean en voz alta, donde cada uno representa a un personaje. Dependiendo del número de personajes, es el número de participantes. También se asigna a alguien más, la lectura de las acotaciones. El propósito de este ejercicio es comentar en plenaria la lectura. Los comentarios pueden ser dirigidos en principio por el monitor y posteriormente, permitir que el grupo se exprese libremente.

Este ejercicio ayuda a ejercitar la expresión verbal: proyección, impostación y volumen, acentuando la atención en la respiración. Al igual que el ejercicio anterior, promueve el análisis y el sentido crítico.

Capítulo 4: Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo se articulan las aportaciones surgidas del estudio de las interacciones de los jóvenes, de acuerdo con los objetivos planteados que sirvieron de guía al proceso de investigación, así como los ejes temáticos que abren nuevas líneas de investigación.

Forma en que responde la investigación a la pregunta ¿Cómo influye la práctica teatral en las interacciones de un grupo de jóvenes de secundaria?

En el cuerpo, la práctica teatral atenúa el discurso unidireccional que genera la fórmula estímulo-respuesta y crea condiciones propicias para producir el diálogo en la comunicación corporal y verbal, porque:

- 1).- permite que el participante controle su energía y disminuya las resistencias físicas y mentales subyacentes a la tensión, generada por el mantenimiento prolongado del cuerpo en una misma posición y en una misma actitud.
- 2).- propicia una mayor atención corporal, porque el participante agudiza sus sentidos con el propósito de comprender la situación y actuar en consecuencia.
- 3).- permite que el participante al manejar su cuerpo descentre la atención de su propia estructura con lo cual se estará en función del otro o de los otros y de la situación común.

En suma, el control del flujo energético, la atención corporal y el manejo del cuerpo son formas producidas por la práctica teatral que predisponen al cuerpo a mirar, escuchar y atender en una actitud comprensiva, con lo que se puede pasar del monólogo, que representa los influjos de las situaciones en el cuerpo de los jóvenes que los induce al centramiento en su propia estructura, al diálogo que obliga al descentramiento y a la conversación corporal y verbal.

En el espacio, la práctica teatral favorece la democratización en el uso del salón de clases al modificar la estructura jerárquica tradicional.

1).- reformula el salón de clases facilitando la comunicación entre los integrantes del grupo y con el maestro (Motos, 2000, Contreras, 1999).

2).- crea porosidad entre los límites territoriales del maestro y de los alumnos, haciendo que las distancias entre posiciones se acerquen.

3).- modifica las relaciones espacio-corporales de los participantes propiciando una relación armónica entre ellos mismos, con el espacio y en función de una actividad productiva para el grupo.

4).- modifica la percepción del o los participantes sobre su entorno inmediato.

En suma, en los ejercicios teatrales se desvela el carácter estructurante del espacio social en la fórmula espacio-corporal de los participantes con la que se genera un discurso expresivo, metafórico, que amplía los límites de la expresión creativa de los participantes dentro, siendo transferible al espacio real.

En el estatus-rol, la práctica teatral transforma al espectador pasivo, receptor del discurso oficial, en espect-actor activo, dueño de la acción, cuyo poder personal se manifiesta en la toma de decisiones tanto individuales como grupales, porque:

1).- da lugar a recrear las experiencias vividas, permitiendo la auto-observación y el reconocimiento personal (Ferreiro, 2006).

2).- permite al participante expresarse a través de otros esquemas corporales mediante los cuales des-ritualiza las acciones cotidianas (Boal, 2004).

3).- propicia la reflexión de las acciones de los participantes (Boal, 2004).

En suma, dejan de ser alumnos para ser espect-actores donde pueden representar otros estatus-rol (modos de ser y hacer) con otra partitura corporal diferente a la de ellos mismos y recrear situaciones mediante las cuales, pueden auto-observarse y proponer alternativas de acción.

Forma en que responde la práctica teatral como instrumento de intervención.

De acuerdo con los supuestos teatrales que guiaron esta investigación, se corroboró la eficacia de la práctica teatral como instrumento interventor ya que coadyuvó a generar otras formas de interacción menos violentas que se constatan en el uso de la forma dialogada en sus interrelaciones, así mismo porque fomentó la socialización inter-grupal, percibiéndose en las propuestas individuales y en la toma de decisiones para obtener beneficios grupales.

Las interacciones dentro del aula fueron igualmente influidas porque la situación extra cotidiana de la práctica teatral modificó la percepción del salón de clases como un espacio anárquico a otro, donde la organización fue racionalizada para el bien común, con lo que se logró estrechar las relaciones sociales entre los alumnos y con el profesor.

La práctica teatral resultó un instrumento globalizador porque involucró al grupo en general, constatándose en los grados de participación de los jóvenes durante el proceso: de espectadores a actores y de actores a espect-actores.

Forma en que responde la práctica teatral como herramienta metodológica.

Como herramienta metodológica la práctica teatral permitió aproximarse a las dos dimensiones que subyacen a las interacciones: como producto y productoras a la vez del mundo social.

Se halló que la dimensión ficticia donde ocurre la representación, refleja el mundo social como producto, encontrándose que los jóvenes:

- 1). Reproducen su mundo social porque está inscrito en su cuerpo.
- 2). Las relaciones dentro del aula se dan en función de lo que los adultos esperan de ellos.
- 3). Son invisibles como sujetos juveniles porque son percibidos como alumnos de un grupo cuya función es escuchar y aprender.
- 4). Al comunicarse reproducen la forma monologada, el discurso unilateral que reciben del entorno.

Por su parte la dimensión real donde transcurre la vida cotidiana, mostró la producción del mundo social, encontrándose que los jóvenes:

- 1). Utilizan su cuerpo para hacerse visibles en el mundo de los adultos y a partir de su corporalidad se apropian de su entorno y lo transforman.
- 2). Utilizan las tecnologías puestas a su alcance con las que han reformulado sus redes de comunicación y socialización más allá del espacio educativo dominado por los adultos.

Forma en que responden los dos modos de discusión y análisis de los resultados.

Las dos herramientas utilizadas para analizar los resultados del presente estudio se complementan porque la descripción de las situaciones permite contextualizar los momentos capturados en la imagen, logrando con ello trascender el problema de la atención selectiva de la que habla Schwartz (2006).

La descripción de las sesiones hace que el lector vea a través del discurso narrado, aquello que la imagen fija limita; esto es, la experiencia visual, auditiva

y emotiva de los sujetos observados; así como los espacios y los objetos contenidos en ellos y el tiempo en que transcurren los sucesos: "Llegué al plantel quince minutos antes de la clase de Artes (...) Como siempre el cancel para ingresar a la escuela estaba emparejado y sin vigilancia" (Sesión 1, p. 81).

Por otro lado, la imagen permite capturar detalles importantes que escapan a la memoria descriptiva y que son fundamentales para descubrir lo subyacente a los esquemas corporales, actitudes, miradas, gestos.

"se advierte que aún cuando el rostro de los contrincantes expresa interés por la actividad desarrollada, sus miradas están fijas en las manos, que son la parte del cuerpo donde se concentra la mayor cantidad de energía" (Escenario 2, p. 142).

De acuerdo con Bourdieu, descubrir la cultura incorporada.

Hacia falta buscar del lado de las disposiciones incorporadas, del *esquema corporal* incluso, el principio ordenador (...) capaz de orientar las prácticas de manera a la vez inconsciente y sistemática (...) [y encontrar que] las reglas de transformación que permiten pasar del espacio exterior al espacio interior de la casa pueden ser traducidas a movimientos del cuerpo (Bourdieu, 1991, p.27).

La conjunción de los dos modos de análisis permite tener dos miradas del proceso de la investigación; desde afuera donde la investigadora toma la distancia que le permite analizar los datos visuales, y desde adentro, donde la misma investigadora se convierte en sujeto de estudio al involucrarse como un personaje más en la trama de la vida cotidiana de los jóvenes, a la vez, la mirada desde adentro desvela el proceso del presente estudio y muestra en forma minuciosa la obra negra, el andamiaje, la construcción y la arquitectura del conocimiento, generado por la intervención de la práctica teatral.

Forma en que responde el diseño de la práctica teatral.

La flexibilidad. Esta particularidad permitió modificar el diseño de las sesiones a medida que se avanzó y profundizó en la práctica teatral, porque aun cuando

las sesiones fueron previamente estructuradas, el diseño estuvo supeditado a los resultados de las mismas, atendiendo a las necesidades emergentes y a las expectativas e intereses del grupo. La flexibilidad en la práctica teatral permitió depurar el diseño y dejar aquello que fue importante para los fines de la investigación.

La circularidad. Permitió regresar a cualquier punto de la investigación y reorientar aquellas partes del proyecto de acuerdo con las necesidades que surgieron durante el proceso, así como para retroalimentarlo.

La reflexividad. Esta característica fue mantenida permanentemente durante el proceso; con lo que se quiso conservar la línea de acción de la investigación para no perder de vista el objeto de estudio, realizar los balances requeridos en la práctica teatral de acuerdo con el diseño y la orientación de las sesiones, tamizar la información generada durante las sesiones y analizar lo que sucedió en el momento presente en que se dio la práctica, en “el aquí y ahora” de la experiencia, puesto que no se buscaron resultados de la práctica teatral como fenómeno artístico o estético, sino que lo relevante fue la comparecencia de los integrantes del grupo en la práctica teatral.

El carácter flexible de la práctica teatral permitió superar algunas limitaciones que se encontraron durante el proceso como los frecuentes cambios en la constitución del grupo debido principalmente a expulsiones, abandono de los estudios o cambio de plantel; así como la sujeción de la investigación al calendario escolar y al tiempo efectivo asignado por la escuela.

Por otra parte, los jóvenes no llevaban la materia de teatro, sólo tenían dentro de su carga académica la asignatura de Artes donde, hasta ese momento se tenía la libertad de realizar cualquiera de las actividades artísticas de acuerdo con el perfil de la maestra del grupo y/o con sus preferencias. En todo caso, las otras disciplinas son revisadas durante el ciclo escolar de manera teórica en los libros de trabajo propios de la asignatura.

Dado que el investigador construye su propio andamiaje durante el proceso, tanto en los procedimientos como en los instrumentos, se aprovechó la libertad de la materia de Artes de desarrollar en la práctica cualquier disciplina artística y se propuso a la maestra del grupo dirigir la asignatura hacia la disciplina teatral a través de un taller de teatro.

El siguiente dilema fue que en los dos ciclos escolares en que se desarrolló la investigación, las maestras no manejaban los conocimientos necesarios para llevar a cabo el taller por lo que se optó porque la misma investigadora, siendo maestra de teatro, lo impartiera. El carácter circular de la práctica teatral permitió separar las funciones de la investigadora: durante las sesiones, el rol se dio en términos de maestro-alumno; fuera de las sesiones se asumió el rol de investigadora:

La circularidad se registró también al conjugar dos formas de recuperación de los datos: las notas de campo y el registro de las sesiones a través de la fotografía y el video para ser analizadas posteriormente. Esta nueva estrategia requirió el apoyo de un ayudante que fue instruido en cuanto al carácter de la investigación. Durante el proceso se tuvieron dos ayudantes que cubrieron tiempos diferentes del mismo.

El carácter reflexivo de la práctica teatral dio pie para reflexionar en el doble papel que se jugó durante la investigación: como maestra adjunta en la materia de Artes y como investigadora. Aunque aun no queda del todo claro si esta fue la mejor opción, y en qué grado la injerencia de la investigadora influyó en el comportamiento de los jóvenes y por ende, en los resultados del estudio. Al respecto Dávila (1995) establece que el binomio cuantitativo/cualitativo entraña una relación dialéctica, porque aún cuando el investigador cuantitativo intenta alejarse del objeto de estudio, pone en juego su subjetividad y, el investigador cualitativo, se aleja del objeto de estudio al momento de transcribir sus notas de trabajo y reflexionar. Por otra parte, la inmersión del investigador cualitativo

en el campo de estudio, necesariamente genera irrupción en la cotidianidad del grupo, incluso las herramientas usadas para recoger los datos poseen un grado de irrupción que puede llegar a influir en las respuestas o acciones del o los informantes.

Taylor y Bodgan (1986) señalan al respecto del uso de las entrevistas como medio para llegar al grupo y verificar la información, que los datos recogidos son susceptibles de producir falsificaciones, engaños, exageraciones o distorsiones pudiendo haber discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace. Ocurre también que los informantes no quieran o puedan expresar cosas importantes por lo que los supuestos del investigador pueden ser incorrectos.

Es necesario puntualizar que tanto las condiciones como el tiempo en que se desarrolló la presente investigación, permitieron solamente un acercamiento al fenómeno, quedando fuera de este estudio observar las posibles modificaciones en las interacciones del grupo más allá del momento de la práctica teatral.

Por otra parte, se considera que este acercamiento a las interacciones propiciado por la práctica teatral como herramienta metodológica abre otra línea de investigación y da pie para llevar a cabo estudios más profundos sobre este campo.

Estas situaciones fueron quizás las más controversiales para la presente investigación porque estaba supeditada a las disposiciones de la escuela y del maestro del área, afectando el proceso de manera general en cuanto a tiempo estimado de observación y cumplimiento de los objetivos planteados que permitieran generar datos suficientes para llegar a obtener ciertos resultados. Sin embargo, tanto el carácter de la investigación como su objeto de estudio, constituyen aspectos de gran complejidad que difícilmente pueden aprehenderse, analizarse, en una primera mirada, por lo que se entiende que

esta investigación representa un acercamiento y un punto de vista más o menos apuntalado en la exploración de los territorios juveniles.

Este acercamiento dio pie a reflexionar que la práctica teatral representó una transgresión de espacios, entendiendo la transgresión como un modo de traspasar, atravesar, hacer que ocurra algo que altere el curso de una situación en espacios privados como el cuerpo de los participantes y comunes, como el salón de clases. Los espacios transgredidos por la práctica teatral dentro de la investigación van más allá de constituir una forma de producir conocimiento o de aprehender la realidad desde adentro o desde afuera, sino que constituyen un acto de trasladar una visión del mundo a otra; de influir, añadiendo algo a lo ya dicho en la acción o lo escrito en el cuerpo.

Forma en que responde los supuestos.

De acuerdo con los supuestos que guiaron esta investigación se corroboró la eficacia del teatro como agente socializador (Motos, 2000) porque fomentó el trabajo grupal reuniendo en un mismo proyecto creativo a varones y mujeres. Las nuevas condiciones (Bourdieu, 1997) generadas por la práctica teatral arrojaron durante el tiempo en que transcurrió, otro perfil del grupo que generó relaciones armónicas (Motos, 2000) entre pares y entre maestro-alumnos. El espacio creativo generado por la práctica teatral (Boal, 2004) motivó la expresión individual y grupal de los jóvenes; así como el uso creativo del salón de clases que motivó a su vez la modificación de su percepción del espacio educativo. En suma, se corrobora la tesis de que la práctica teatral sistematizada y mantenida como proceso, llega a fomentar hábitos de disciplina, trabajo grupal y cooperación (Motos, 2000; Robles y Civil, 2003).

Así mismo se corroboró que las estructuras objetivas condicionan las interacciones de los jóvenes porque a través de ellas reproducen el ambiente hostil de su entorno y se cristalizan en la violencia física y verbal como principal forma de interacción dentro del salón de clases. Sin embargo, no son determinantes porque a través de su subjetividad los jóvenes le dan sentido a su vida cotidiana reconfigurando simbólicamente la realidad para sobrevivir en

un mundo adultocéntrico; así mismo utilizan los recursos puestos a su alcance para transformarla. Esto se sustenta en los aspectos observados y descritos a continuación.

La tendencia institucional a homogenizar al sujeto juvenil en la etapa que cursa el ciclo secundario, se da en el ámbito del conocimiento (transmisión de saberes científicos y tecnológicos para la inserción en el sistema productivo), así como en el ideológico (transmisión de valores éticos, morales y estéticos para su inserción en el sistema social) con lo que se preserva la visión del mundo de los adultos, pero cobra relevancia en el esquema corporal donde refuerza las perspectivas categóricas sobre el concepto de juventud.

Un ejemplo de ello es el uso del uniforme que lo identifica como alumno de una determinada escuela. Bajo esta perspectiva ser joven se explica sólo si se es alumno; en esa medida, el sujeto juvenil se despersonaliza y se hace invisible.

Esta forma de homogeneización de la imagen repercute en la percepción de sí mismo, porque lo engloba dentro de una ecuación donde el todo es igual a la suma de sus partes. La homogeneización de la imagen transgrede el primer territorio dominado por el sujeto juvenil (Castro Pozo, 2004; Feixa, 2005); lo estigmatiza socialmente, porque pertenecer a una u otra escuela, ser alumno del turno matutino o vespertino, lo suscribe al prestigio de la institución. Con ello se percibe que la homogeneización y por ende la negación del sujeto juvenil dentro de la institución educativa es un factor que influye en el distanciamiento y la falta de respuesta de los jóvenes en la participación escolar.

Sin embargo, en la dinámica cultural entre escuela y alumno, los jóvenes desarrollan estrategias que les permiten diferenciarse, destacar con un toque personal, portando dentro de lo permisible, adornos, marcas de calzado, sudaderas o chamarras, aretes, collares, etc. La paradoja es que estos objetos de consumo producidos por la industria cultural y difundidos por los medios de

comunicación, inciden en la transformación del cuerpo juvenil. La telefonía móvil, por citar otro ejemplo, ha encontrado entre los jóvenes un mercado altamente redituable. Su uso se ha convertido en una práctica social que les brinda la posibilidad de una comunicación interpersonal en espacios privados que quedan fuera de la vista de los padres, como la habitación personal, (Feixa, 2005).

Los teléfonos celulares se han popularizado entre los jóvenes de secundaria, y pese a estar prohibidos dentro del salón de clases, los jóvenes encuentran espacios para su uso. Esta forma de comunicación que prepondera la imagen sobre la palabra, hace que se creen dentro del espacio compartido, espacios privados inaccesibles para los maestros. Estas prácticas transforman el espacio educativo porque se está presente y ausente a un mismo tiempo; el reto para el profesor no es hacer que los jóvenes pongan atención a su discurso, sino que dejen de poner atención al interlocutor que está en otro lado, generalmente fuera del recinto educativo. Al respecto, Feixa (2005) señala que a diferencia de los jóvenes nacidos antes de la década de los 90, para estos habitantes del aire, poseer un teléfono móvil no constituye un símbolo de estatus, sino un espacio para el juego y la intercomunicación.

Líneas de investigación.

Durante el transcurso de esta investigación se detectaron entre otros, tres ejes temáticos que pueden ser útiles para otras investigaciones en torno a los jóvenes de secundaria, incluso extenderse a otros contextos; a saber: la visión polarizada del mundo, la violencia como cultura encarnada e interiorizada y, el uso de los teléfonos celulares como modo de aprehender la realidad y dominar el entorno.

La visión polarizada del mundo.

Se observó que en situaciones cotidianas las interacciones se establecen en función del género, creándose agrupaciones de varones y de mujeres que obedecen a una visión polarizada del mundo: el universo femenino y el

universo masculino y que, desde el punto de vista de la investigadora, es propiciada por el modelo tradicional de la organización social de géneros. En este sentido, el influjo de las estructuras en esa visión bipolar guarda diferencias fundamentales en las interacciones de unos y otras.

El uso de los teléfonos celulares como modo de aprehender la realidad y dominar el entorno.

El uso de los teléfonos celulares es una práctica cotidiana dentro del salón de clases y se han convertido, en parte constitutiva de su identidad.

Esta investigadora considera que el dominio del entorno inmediato a través de los teléfonos celulares se da mediante la captura de fracciones de realidad. La realidad así aprehendida, se transforma en un paquete de memoria virtual cuya característica principal es que es selectiva. El teléfono celular confiere al joven un poder de decisión y acción sobre la realidad virtual en tanto es dominada y transformada a voluntad.

La violencia como cultura encarnada e interiorizada.

La violencia fue el tema preponderante en los ejercicios teatrales y en las interacciones en la vida cotidiana de los jóvenes en el ámbito escolar. Esta investigadora considera que los jóvenes construyen sus percepciones sociales bajo el estigma de la disidencia; así, los jóvenes realizan sus prácticas violentas, porque es lo que se espera de ellos. Esta línea temática abre la posibilidad para explorar cómo la actitud de los adultos dentro del sistema escolar, refuerza esas percepciones.

Por otro lado, se sabe que la agresión física es inherente a los animales y por tanto a los seres humanos; que es un comportamiento natural mediante el cual se preserva y sobrevive la especie. En los animales sociales la agresión física se va amortiguando con la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de habilidades para la comunicación y la convivencia en grupo.

La carencia de estas habilidades y la hostilidad del entorno, hace que los seres humanos preserven estas formas instintivas de agresión y las reproduzcan en su vida cotidiana. La posibilidad que ofrece la práctica teatral como reflejo de la sociedad es precisamente la de desarrollar habilidades para relacionarse. Boal lo definió de la siguiente manera en su discurso dictado en el Día Internacional del Teatro en marzo del 2009:

Aunque inconscientemente, las relaciones humanas se estructuran de forma teatral: el uso del espacio, el lenguaje del cuerpo, la elección de las palabras y la modulación de las voces, la confrontación de ideas y pasiones, todo lo que hacemos en el escenario lo hacemos siempre en nuestras vidas. (Boal, 2009).

Anexos

Tomados por asalto: Entrevistas con el personal.

Las entrevistas se realizaron en diferentes tiempos durante la investigación. Ello se debió principalmente a las múltiples ocupaciones del personal que hicieron programar y reprogramar las citas. Finalmente las que se presentan a continuación fueron casi tomadas por asalto, son breves, rápidas, efímeras, apenas entintadas, pero guardan un orden cronológico: Con el subdirector, el asalto se dio a la mitad del proceso, con la Orientadora al concluir el ciclo escolar 2006-2007 y con el Prefecto casi al finalizar el estudio.

El subdirector: datos estadísticos

Aunque esperaba tener una charla menos formal, el subdirector prefirió responder preguntas técnicas por lo que la entrevista apenas resultó un breve cuestionamiento apoyado por datos estadísticos que el subdirector extraía apresuradamente de entre el cúmulo de papeles en su escritorio y entre el ir y venir de profesores, alumnos o secretarías que requerían de su atención.

Ninguno de estos documentos me fue proporcionado porque al solicitarlos, el subdirector me remitía a la Orientadora, quien se encargaba de llevar el control de los grupos.

De manera aleatoria, me enteré que durante el ciclo escolar 2006-2007 el turno matutino contó con 308 alumnos en un horario de 7:00 a.m. a 1:00 p.m. y que el turno vespertino estuvo constituido por seis grupos intermedios: (2) que toman clases en el turno matutino, pero su administración pertenece al turno vespertino, y (4) que toman clases a partir de las 10:40 a.m. y hasta las 4:50 p.m. y que en total la población escolar de los grupos intermedios fue de 117 alumnos.

También supe que la población de los grupos intermedios se compone principalmente por jóvenes provenientes de otras secundarias donde fueron dados de baja por indisciplina o faltas, también se integran en estos grupos aquellos cuyo nivel de aprovechamiento (promedio general) es bajo, o son repetidores y que sus edades fluctúan en el segundo año, entre los 13 y los 15 años.

Que las zonas atendidas por la secundaria técnica 54 comprende la periferia de la zona sur de la ciudad como Punta Banda I, II y III, Villa Real I, II, III y IV, Pórticos, Villa Colonial y Ciprés. Pero que últimamente el incremento de escuelas en esta zona ha suscitado una disminución en la cantidad de alumnado, que antes los salones se componían por 45 alumnos y últimamente de 30.

La conversación sólo giró en torno a los grupos intermedios durante el ciclo escolar 2006-2007; así supe que el índice de reprobación en los grupos intermedios fue de 29 reprobados que equivale al 25% de la población por lo que el aprovechamiento escolar se calificó como bajo. Que en mayor grado, la deserción se da durante el segundo año y que el ausentismo es la mayor preocupación de las autoridades escolares en el turno vespertino, pues los jóvenes llegan a faltar de 3 a 5 veces por semana. El subdirector considera que se debe a la falta de apoyo e interés de los padres de familia.

La orientadora: los jóvenes son irresponsables

La charla versó en torno a algunas características generales del grupo durante el segundo año, periodo: septiembre 2006 - junio 2007. La orientadora refirió que en términos de aprovechamiento el grupo "salió bien", (aún cuando no tenía a la mano las estadísticas que lo corroboraran, entendí que se mantuvo en un promedio más o menos igual con respecto a los otros grupos de segundo, (durante este periodo hubo tres grupos intermedios: 1ro., 2do. y 3ro., respectivamente), y que sólo había 4 jóvenes que habían reprobado en una o

dos materias: Formación Cívica y Ética (2 reprobados), Español (2 reprobados) e Historia (1 reprobado).

La orientadora se expresó del 2do. A, en un principio, como un buen grupo cuyo mayor problema era el ausentismo ya que los jóvenes llegaban a faltar hasta 3 o 4 veces por semana; ella atribuye este problema, primero a la irresponsabilidad de los jóvenes y luego a la de los familiares.

Básicamente a la falta de interés por parte de la madre...generalmente son madres trabajadoras que no están en todo el día. Cuando algún alumno tiene faltas continuas se manda llamar a la oficina de la orientadora y se le cuestiona al respecto; los muchachos dicen que como los padres se van a trabajar, se quedan solos en sus casas y nadie les dice nada, o porque se levantan tarde y deciden no asistir, aunque ni siquiera hacen el intento de llegar a las siguientes clases ya que suele permitírseles la entrada.

Otra forma de ausentismo es la fuga o pinta: los jóvenes aprovechan la salida del turno matutino a la 1:00 p.m. para retirarse y es que – añade la orientadora-

diffícilmente puede existir control en la puerta de salida, algunas veces los detectamos y los regresamos, cuando les hemos preguntado por qué se van, ellos contestan "porque ya me enfadé" o porque se aburren con el maestro en turno. Muchos de ellos han dicho que se van a "dar la vuelta al centro de la ciudad".

La orientadora refiere que es una práctica muy común entre los jóvenes, pero lo que ella supone es que se van porque tienen hambre.

Muchos de ellos no traen dinero, porque son muchachos que provienen de colonias muy pobres y lo que compran en la cooperativa generalmente son papitas, dulces y refrescos. También llegan sin desayunar porque la madre no

está en casa para darles desayuno ya que ellos entran a la escuela a media mañana.

La orientadora considera que el ausentismo es un problema que no sólo afecta a los alumnos sino que "daña el promedio de la escuela" en términos de prestigio.

El sistema de reportes para los que "se portan mal" es el siguiente: el maestro extiende un reporte al alumno y lo manda a la prefectura, los reincidentes se canalizan con la orientadora quien manda llamar a los padres.

Se les pide a los padres que se presenten una vez por semana para que se enteren de cómo va su hijo y en ocasiones se les pide que colaboren con la escuela trayéndolos y recogiénolos, aunque generalmente los padres no tienen tiempo.

El prefecto: cruce de palabras.

Hay un sólo prefecto para el turno intermedio. Es un joven que se integró al personal de la escuela hace apenas dos años. Siempre que llego, me asomo a la prefectura, si está allí, lo saludo y casi como por costumbre le pregunto si la maestra de Artes ya llegó, después de revisar las listas, el prefecto me informa con un "sí" o, "todavía no firma, no ha de tardar".

En una plática informal y mientras esperaba a la maestra para iniciar la sesión le pregunté acerca de una pelea que se había suscitado la semana pasada. Él me contestó que había sido un pleito entre mujeres precisamente del 3ro. F, donde llevo a cabo la práctica teatral. Me comentó que había sido en la calle, a las afueras de la escuela y que habían sido expulsadas. Lo dijo como si esto fuera rutinario y efectivamente lo es. Las jóvenes expulsadas, me dijo, eran de recién ingreso por lo que lo más seguro era que provenían de otras escuelas de las cuales también fueron expulsadas.

Le pregunté qué tanto recibía reportes del grupo; un poco evasivo me respondió que en general los reportes vienen de todos los grados, pero que casi siempre son los mismos alumnos.

Como dato curioso salió a colación la cooperativa de la escuela que ya estaba cerrada. Me respondió que la cafetería se cierra a la una de la tarde, así que los grupos intermedios no tienen este servicio. ¿Y entonces dónde compran? - le pregunté-; él me contestó muy desganado, que compran a la hora del receso, antes de la una.

Siendo esta plática informal, los comentarios se interrumpían continuamente por el ir y venir del prefecto y el chequeo en las listas de asistencia de los maestros; en una ocasión se comunicó por celular con un maestro para confirmar si asistiría a clases ante la pregunta de algunos jóvenes que llegaron a la prefectura para saber si tendrían clases.

Debe ser fastidioso para los alumnos cuando un maestro no llega -le comenté-, porque ahora tienen clases de dos y hasta tres horas, ¿no cree? El no me respondió, parecía estar pensando en otra cosa. La llegada de la maestra terminó con ese cruce de palabras.

Resultados de aprovechamiento escolar turnos vespertino y matutino.

I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA ESCUELA	
ENTIDAD: BAJA CALIFORNIA	MUNICIPIO: ENSENADA
NOMBRE: ANTONIO MELENDREZ NO 54	LOCALIDAD:
C.C.T.: 02EES01970	TURNO: Vespertino
DOMICILIO:	

II.- NIVELES DE RESULTADOS DE LA ESCUELA
PROMEDIO: MAS BAJO
TENDENCIA: DECREMENTO

NIVELES DE RESULTADOS NACIONALES	
PROMEDIO	TENDENCIA
MAS ALTO	INCREMENTO ALTO
ALTO	INCREMENTO
MEDIO	ESTABLE
BAJO	DECREMENTO
MAS BAJO	DECREMENTO ALTO

III.- NÚMERO DE GRUPOS EVALUADOS POR AÑO

2001	2002	2003
1	4	5

I.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA ESCUELA	
ENTIDAD: BAJA CALIFORNIA	MUNICIPIO: ENSENADA
NOMBRE: ANTONIO MELENDREZ NO 54	LOCALIDAD:
C.C.T.: 02EES01970	TURNO: Matutino
DOMICILIO:	

II.- NIVELES DE RESULTADOS DE LA ESCUELA
PROMEDIO: MEDIO
TENDENCIA: ESTABLE

NIVELES DE RESULTADOS NACIONALES	
PROMEDIO	TENDENCIA
MAS ALTO	INCREMENTO ALTO
ALTO	INCREMENTO
MEDIO	ESTABLE
BAJO	DECREMENTO
MAS BAJO	DECREMENTO ALTO

III.- NÚMERO DE GRUPOS EVALUADOS POR AÑO

2001	2002	2003
6	8	7

TENDENCIA: Indica si la escuela mejora, disminuye o se mantiene estable en los resultados del logro académico de los alumnos en los últimos tres años

PROMEDIO: Representa el resultado de la escuela en los últimos tres años considerados en conjunto

Fuente: SNEE. SEP. Consultada el 20 de agosto del 2008 en:

http://www.snee.sep.gob.mx/resultados/template/resiaect1.asp?_ses=948680085&_edo=BAJA%20CALIFORNIA&_nedo=02&_niv=sec&_cct=02EES0197O&_mun=001&_tur=2

Visitas de campo.

Primera visitación: historias con música.

Materia: Español.

(Duración: 1 hora)

La clase de español da inicio a las 12:10 p.m. y termina a la 1:00 p.m., coincidiendo con la salida del turno matutino. Se imparte en uno de los salones viejos, en el ala donde está ubicada la dirección. Les llaman salones viejos porque fueron los primeros construidos. Frentes a éstos, mediando la cancha de basquetbol, se encuentran la cooperativa y dos salones nuevos. Los salones viejos miden aproximadamente 5X4 metros y tienen ventanas en la pared que da al traspatio de un multifamiliar. Entre la malla ciclónica del multifamiliar y la pared de la escuela, media una distancia de aproximadamente un metro; por lo mismo, estas ventanas son fijas.

Minutos después de haberse escuchado el timbre de entrada, los jóvenes permanecían en el patio mientras la maestra de español los llamaba desde la puerta del salón. Los primeros en entrar fueron los varones, los jóvenes entraron de forma desordenada, gritando, empujándose, haciendo caso omiso de las solicitudes de la maestra de entrar ordenadamente, y mientras se instalaban movían de un lado para otro las mesas de trabajo, arrastraban sillas, aventaban sus mochilas y se agredían física y verbalmente. Las mujeres entraron después, supongo que para evitar el tropel. De manera parsimoniosa ocuparon las mesas disponibles y extrajeron de sus mochilas carpetas, plumas, lápices, cajas de colores o plumones y se mantuvieron calladas o hablando entre sí, mientras escribían algo en sus cuadernos o realizaban dibujos.

El salón se encontraba sucio, los botes de basura repletos, papeles tirados en el piso de cemento, paredes ralladas, el pizarrón permanecía con apuntes de otra clase anterior.

Mientras los varones continuaban dando gritos, levantándose de sus lugares para golpear a otro que estaba en otra mesa, la maestra pasó lista de asistencia. Al parecer todos la escuchaban porque se oía el “presente” que provenía de diversos lugares, aunque no se veía, o por lo menos yo no detectaba a la persona que confirmaba su asistencia. Asistieron 22 de 32 alumnos inscritos.

Cuando finalmente los jóvenes ocuparon sus lugares, pude observar 5 mesas dispuestas de forma apretujada, compuestas 2 por mujeres (en una de ellas, un hombre) y 3 por varones. Este proceso duró aproximadamente veinte minutos. El resto de la clase estuvo matizada por acontecimientos violentos por parte de los varones.

Al iniciar formalmente la clase, la maestra activó su grabadora portátil y puso un disco compacto con música semi clásica, supuse que la utilizaba como herramienta pedagógica para relajarlos. Se escucharon voces de desagrado, “ponga un *rap*”, “quite eso”, “qué aburrido”...

La maestra inició la clase pidiéndoles a los jóvenes una tarea consistente en la realización de una historieta cómica, que al parecer había quedado inconclusa en la clase pasada, pero nadie la llevó, por lo que la maestra los conminó a que la terminaran en clase.

Algunas mujeres extrajeron de sus mochilas unos cuadernillos hechos de un cuarto de hoja tamaño carta y continuaron coloreando los dibujos; otras, seguían platicando. Algunos varones argumentaron que no sabían cómo realizar la actividad y la maestra volvió a darles las indicaciones. Entre un paso y otro la maestra medía el tiempo con la música, así cada paso estaba delimitado por la duración de la pieza musical. Los jóvenes, en su mayoría varones, le solicitaron hojas blancas, tijeras, engrapadora, plumones, etc., materiales que la maestra les distribuía, diría casi en desorden; otros, realizaban actividades ajenas a la clase y otros más, efectuaban las actividades

rápida y descuidadamente y mientras esperaban la siguiente indicación, se levantaban de sus asientos, se empujaban, se golpeaban, se agredían con las tijeras o la engrapadora, que en algún momento fue utilizada por un joven como pistola con la cual disparaba los proyectiles a alguno de su compañeros.

Otros, mientras tanto, rompían las hojas de sus compañeros o les quitaban los cuadernillos a las mujeres. Éstas se defendían; una de ellas, molesta, tomó del pelo a su agresor y lo zarandó; acto seguido, le arrebató el cuadernillo y volvió a su lugar. Tanto el agredido como sus compañeros de mesa, soltaron la carcajada. Al parecer la maestra no se percataba de estos sucesos porque seguía dando indicaciones casi de manera personal mientras atendía la grabadora.

El timbre de salida propició que los jóvenes recogieran rápidamente sus pertenencias y salieran: en tropel, los varones y parsimoniosamente, las mujeres, tal como habían ingresado. La actividad no se terminó y la maestra la dejó de tarea.

Segunda visitación: a puerta cerrada

Materia: Formación Cívica y Ética

(Duración: 1 hora)

Esta materia se imparte en uno de los salones nuevos que tiene una extensión mayor, aproximadamente 5X6 metros. El salón tiene, en sus paredes laterales grandes ventanales que dan, por un lado a la cancha de basquetbol y por el otro, a la de futbol, que está ubicada en la parte trasera de la escuela.

En esta ocasión la dinámica del grupo fue diferente porque los jóvenes esperaban junto al salón, al maestro de Formación Cívica que llegó poco después de haberse escuchado el timbre de entrada (la clase inicia a las 2:10 p.m. y termina a las 3:00 p.m.). Al llegar, el maestro abrió la puerta que permanecía con llave y dejó entrar a los jóvenes varones y mujeres que,

calmadamente ocuparon las mesas de trabajo. Era, como se dijo, un salón más amplio, ventilado y sobre todo, limpio.

Después de haber ingresado el grupo, el maestro cerró con llave la puerta y se dispuso a pasar lista de asistencia. Mientras esto sucedía los jóvenes permanecían callados. Cada nombre era dicho de forma completa y al responder "presente", el maestro verificaba con la mirada; cuando había alguna ausencia, preguntaba al grupo la causa "está enfermo", "no vino", "ya no va a venir"...

Había allí 7 u 8 mesas de trabajo, los jóvenes se distribuyeron varones con varones y mujeres con mujeres, formándose grupos de 2, 3 o 4 integrantes. Al fondo, casi a un lado de mí, en una mesa, se ubicó un joven.

El día siguiente sería 14 de febrero, de modo que la actividad consistió en abordar el tema de la pareja. Durante la introducción, la mayoría mostró interés y emoción, se suscitaron algunos comentarios al respecto. Después de agotado el tema, el maestro pidió a los jóvenes que redactaran una carta anónima en donde expresaran lo que para ellos significaba la pareja, cómo les gustaría que fuera su pareja, qué cosas no les gustaría de su pareja y por último, su visión a futuro con su pareja. La instrucción de la actividad se dio sin grandes contratiempos, parecía que los jóvenes ponían mayor atención al maestro porque todos tomaban nota. Cuando el maestro se equivocó en el dictado, los jóvenes protestaron, unos borraron cuidadosamente, otros desecharon la hoja y se dispusieron a pasarla en limpio. El maestro no se inmutó y siguió con las indicaciones.

Dadas las proporciones del espacio, me pareció que la disciplina se mantenía porque estaban más separados y resultaban blanco fácil de la mirada del maestro. Estando al fondo del salón me percaté de algunas agresiones entre los varones: empujones y golpes en la espalda, pero todo esto cuidándose de no ser sorprendidos por el maestro, ni el agresor, ni el agredido.

Los jóvenes realizaron su actividad hasta que se escuchó el timbre de salida. Esta vez no salieron corriendo, ni gritaron, porque la puerta estaba cerrada con llave. El maestro entonces, procedió a recoger las cartas ubicándose a un lado de la puerta y conforme eran entregadas, los jóvenes salían. Algunos rezagados se apuraban en sus mesas de trabajo. Finalmente todos entregaron sus cartas y pudimos salir. Yo le solicité al maestro las cartas para leerlas en casa, y conocer lo que pensaban los jóvenes al respecto del tema, a lo que accedió amablemente. Las entregaría en la siguiente visita. Particularmente me alegré al salir, porque me inquietaba la puerta cerrada con llave, que tras de mí, se volvió a cerrar. Al parecer el maestro tenía clase en ese mismo salón con otro grupo.

Tercera visitación: cartas de amor y desamor.

Materia: Formación Cívica y Ética.

(Duración: 1 hora).

La dinámica fue la misma que en la sesión pasada de la clase de Educación Cívica y Ética: la puerta cerrada, la espera del maestro y la entrada tranquila de los jóvenes. Ocupamos también el mismo salón y esto es porque pasada la una de la tarde, la escuela está prácticamente vacía, así que no hay problema con el sobrecupo del turno matutino.

Después de pasar lista y seguir el ritual acostumbrado, el maestro anunció que se leerían las cartas. Fue algo sorpresivo para mí, porque al revisarlas en casa me llamaron la atención dos de ellas: la primera eran cuatro renglones donde se amontonaron palabras inconexas, como si hubiera sido escrita por alguien que apenas sabe escribir, pero que sin embargo fue significativa porque estaba compuesta mayoritariamente por adjetivos: “no sé, me da tristeza, me dolería mucho, me moriría”; la segunda, era una redacción en que se exponía a las mujeres como objetos sexuales, con las que podía realizar fantasías que puntualizaba detalladamente. En un momento quise advertir al maestro sobre

estas cartas, considerando que él no había podido leerlas, pero me dijo que no importaba.

Los jóvenes pasaron al frente en grupos de tres (varones y mujeres nombrados al azar por el maestro), cada uno seleccionaba una carta y la leía en voz alta. La carta de cuatro renglones se leyó a duras penas, tal como se había escrito, la joven lectora se veía desconcertada, pero cuando tocó el turno a la segunda, la joven que la seleccionó inició la lectura deteniéndose casi inmediatamente. No quiso seguir leyendo, entonces el maestro le pidió la carta, la leyó en silencio y le preguntó a la joven “¿de quién es esta letra?” La joven no supo qué responder, entonces llamó a otra mujer, y ésta la leyó también en silencio. Todos estábamos a la expectativa. Se dejó escuchar un murmullo cuando la joven apuntó hacia un hombre que estaba al fondo del salón, junto con otros dos. “Es de él, es su letra” el joven dijo: “qué, yo qué, yo no escribí esa carta. No es mi letra. Mire, mire mi carpeta, ¿ve que no es mi letra?”...

El maestro le dijo que recogiera sus cosas, luego se dirigió a mí y me dijo: “le encargo la clase, prosigan con la lectura, ahorita vengo”. Acto seguido, abrió la puerta, salió con el joven, volvió a cerrar la puerta desde afuera y se fue con rumbo a la prefectura llevando al joven del brazo.

Durante el tiempo que tardó en volver, tanto los jóvenes como yo, nos dedicamos a dar cumplimiento al mandato. El joven no volvió.

Cuarta visitación: un paso para adelante y otro para atrás.

Materia: Artes.

(Duración: 2 horas).

Primera parte:

La clase de Artes inicia a las 11:30 a.m. y concluye a la 1:00 p.m.; el salón asignado tiene características muy particulares: está ubicado junto a los sanitarios, que están a un extremo del ala que da a la Avenida Pedro Loyola. Es más bien un almacén porque sus proporciones son de aproximadamente

4X3 metros. Tiene ventilas altas que dan a la calle, pero permanecen cerradas. Hace mucho tiempo que nadie les ha quitado el polvo. Es un espacio oscuro, lleno de trebejos y cosas en desuso. Se acumulan allí pupitres desvencijados, computadoras viejas, pedazos de aparatos, escobas, recogedores, trapeadores, etc. De manera improvisada, sobre dos pupitres puestos contra la pared se sostiene un pequeño pizarrón. El piso es de cemento, la puerta de metal; de hecho todas las puertas del plantel son de metal. La pared que da a la explanada tiene también dos ventilas altas. Los jóvenes le dicen a este salón “La Ratonera”, allí toman la clase de danza, que es la disciplina que domina la maestra de Artes.

Los jóvenes se acomodaron lo mejor que pudieron, no fueron tantos, a los sumo 15. Mientras la maestra platicaba afuera del salón con tres jóvenes que al parecer eran de recién ingreso (estamos en febrero y las clases iniciaron en enero), los jóvenes se empezaron a desesperar, platicaban cada vez en un volumen más alto hasta que el bullicio llegó al grito. Los varones se mostraban inquietos, entraban y salían del salón, iniciaron el rito de golpearse, de agredirse física y verbalmente, las mujeres permanecían en sus asientos, parecían tranquilas o más bien, ausentes.

A pesar de ser tan pequeño se pude distinguir que los jóvenes se acomodaban en el salón por grupos afines; de un lado dominaban los varones y del otro, las mujeres. Entre ellas, un hombre, el único que estaba de espaldas al pasillo que media entre la fila de varones y de mujeres. Este pasillo deja un espacio de aproximadamente un metro de ancho por 3 de fondo y al no haber escritorio, es el lugar en que se ubica la maestra.

La maestra se hizo escuchar con un grito más fuerte, llamó también a gritos a los que estaban fuera y se dispuso a iniciar la clase. No pasó lista, sino que procedió directamente a entregar unos sobres rotulados con sus nombres, que un joven casi le arrebató de las manos y le dijo “yo le ayudo a entregar las cartas, ¿ve que me porto bien ya?” Mientras los sobres eran entregados,

aventados a los destinatarios, la maestra hacía comentarios al respecto, les dijo que había detectado en sus cartas que había grupos muy cerrados y que deberían abrirse más y convivir todos. Que deberían convivir con alguien fuera de su equipo y de su círculo de amistades. Parecía que los comentarios no hacían mella en los jóvenes porque se mostraban distraídos, otros hacían ruido o interrumpían a la maestra con comentarios fuera de lugar. Para la maestra cada vez era más difícil regresar al tema, hasta que al parecer lo dio por concluido lanzando una última pregunta "¿cómo se sintieron cuando tuvieron que describir las cualidades de sus compañeros?" Sólo dos mujeres respondieron con algo parecido a: "bien" y "hay que convivir con todos".

Esos sobres contenían una serie de cartas donde los remitentes expresaban al destinatario cualidades que encontraban en él. Algunos tenían varias cartas en donde pude apreciar, a distancia, dibujos alusivos como corazones o caritas felices; otros tenían solamente una; y en alguna, que me quedaba más cerca porque el dueño la extendió sobre su pupitre, pude leer palabras insultantes. La carta fue guardada en su sobre rápidamente.

La clase de danza dio inicio, la maestra distribuyó a los jóvenes en el pasillo tratando de armar parejas de varones y mujeres. Las mujeres, la mayoría, se organizaron primero y esperaron a sus compañeros. Los varones se mostraron renuentes a participar, pero la maestra los obligó a levantarse de su asiento y a ponerse frente a las mujeres. Una pareja se había formado en común acuerdo, era entre una joven y el hombre que se ubica en ese grupo.

En esa actividad los varones fueron los que más pusieron trabas, no les interesaba formar parejas, se les veía nerviosos y se hacían burla entre ellos mismos; algunos hacían comentarios negativos sobre el aspecto de los jóvenes; otros, se tomaban como pareja y hacían soltar la carcajada a los demás.

Para desasosiego de la maestra, la clase no avanzaba, estuvieron buen rato unos frente a otros, mientras la maestra, en medio del grupo indicaba uno o dos pasos. La única pareja, la seguía. De pronto, un joven se decide y forma pareja con una de las mujeres, siguen los pasos, otras parejas se forman, pero no pueden avanzar porque se estorban unos a otros. La clase concluyó con el timbre de receso. Los jóvenes, literalmente se dieron a la fuga y se perdieron en la explanada.

Segunda parte:

Durante el receso que consta de 10 minutos, me puse a platicar con la maestra sobre las cartas. Ella me dijo que había sido una actividad por el día del amor y la amistad, pero que estaba muy preocupada porque los jóvenes se mantienen en grupos muy cerrados y que en otros grupos del turno vespertino, la convivencia era mejor porque presentaban mejores avances en el baile que estaba montando para el día de las madres. “pero estos muchachos, no quieren avanzar, no les interesa; se la pasan perdiendo el tiempo deliberadamente y no avanzan”; al parecer la maestra seleccionaría a las parejas y les haría comprometerse para presentarse en el festejo del día de las madres. “Es que no se puede con todos, porque nomás se la pasan jugando”. “A ver si en su actividad -me dijo-, les pone ejercicios para que convivan más.

En la siguiente hora, la maestra los llevó a la cancha de basquetbol, organizó algunas parejas y retomó la clase. Los demás observaban desde diferentes lugares. Estaban en el patio y era muy difícil observarlos; poco a poco, los grupos se fueron alejando, los varones se pusieron a jugar basquetbol y otros se fueron a la cancha de futbol, que queda detrás de los salones. Las mujeres se organizaron en grupos y se distribuyeron en las bancas de la explanada a platicar. Algunas sacaron sus celulares. Los tres jóvenes de recién ingreso, permanecieron a distancia, observando la clase. Sólo el grupo seleccionado (3 parejas) trabajaba con la maestra, intentando seguirle los pasos.

Cuestionario de capacidad de escucha activa de Motos (2000).

	Casi nunca	A veces	Casi siempre
1. ¿Adivinas anticipadamente lo que va a decir el que te habla y dejas de escucharle?			
2. Cuando intentas acordarte de lo que te han dicho en la última conversación, ¿te es difícil recordar?			
3. Cuando te dicen algo en lo que no estás de acuerdo, ¿dejas de escuchar?			
4. ¿Atendiste al teléfono o a otras personas mientras te hablaban?			
5. ¿Miras a los ojos de la persona que te habla?			
6. ¿Podrías resumir en pocas palabras lo que te haya dicho otra persona?			
7. ¿Intentas aprender algo de lo que te dicen las personas, aunque sean cosas sencillas?			
8. ¿Animas a la otra persona para que te siga hablando?			
9. ¿Simulas prestar atención a quien te está hablando?			
10. ¿Criticas mentalmente la forma de expresión o de hablar de quien te habla?			
11. ¿Tus pensamientos están en otra parte mientras te están hablando?			
12. ¿Recuerdas la expresión del rostro y la mirada de tu interlocutor?			
13. ¿Intentas averiguar lo que significan las palabras del otro, aunque no te resulten familiares?			
14. ¿Sueles pedir al que te habla, que te aclare algún punto del que no entiendas bien su significado?			
15. ¿Manifiestas nerviosismo, te agitas si estás sentado, o tratas de irte, si la conversación dura más de lo previsto?			
16. Cuando te están hablando y antes de que terminen, ¿ya estás pensando en contestar?			
17. ¿Sueles tomar notas durante la conversación o después, si crees que algún punto es interesante?			
18. ¿Sueles mostrar con gestos y signos corporales, tu interés por lo que se está hablando?			

19. ¿Intentas prestar atención a las ideas principales de quien te habla, y no de los aspectos triviales?			
20. ¿Intentas terminar una frase de quien te habla, sin esperar a que termine él?			
21. ¿Escuchas sólo parcialmente lo que crees interesante para ti del mensaje?			
22. ¿Sueles juzgar sólo a la persona por lo que habla?			
23. ¿Eres capaz de concentrarte en el significado de lo que te dicen, y no en el aspecto de quien te habla?			
24. ¿Intentas poner todo lo que está de tu parte para que quien te habla se sienta cómodo?			
25. ¿Los demás te juzgan como una persona que suele escuchar?			

Fuente: Motos, 2000 (pp. 144-146).

Corrección

Asignar el valor de puntos a las respuestas dadas de acuerdo al siguiente cuadro y sumar el total de puntos:

Las preguntas con la numeración siguiente tienen el valor en puntos	Casi nunca	A veces	Casi siempre
Preguntas n° 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 15, 16, 20, 21, 22	2	1	0
Preguntas n° 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 23, 24, 25	0	1	2

Suma total de puntos:

Valoración del cuestionario

Entre 0 y 20 puntos. Si su valoración se encuentra dentro de este tramo, tiene una cierta resistencia en mayor o menor grado a prestar atención en la escucha, lo que puede ocasionarle en algún momento dado, cierta dificultad de entendimiento con las personas al comunicarse en sus relaciones personales y profesionales.

Entre 21 y 40 puntos. Las personas que se encuentran en este tramo tienen un aceptable grado de atención en su capacidad de escucha, normalmente sus procesos de comunicación se consideran buenos.

Entre 41 y 50 puntos. Son personas que saben escuchar de forma excelente y sus relaciones con los demás son constructivas. Los mensajes les llegan con alto grado de fidelidad, casi sin distorsión.

Programa de actividades en la práctica teatral.

Programa de actividades realizado en la práctica teatral durante el periodo: septiembre-diciembre del 2007 en la fase tres: Abandono del campo

Tabla A2: Desglose de actividades en el montaje de escenas.

FUNCIÓN	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDADES
ASISTENTE DE DIRECCIÓN	Auxiliar al Director en la coordinación de todos los elementos de la puesta en escena	Llamar a ensayos, dar seguimiento a los mismos y supervisar las actividades de los diferentes equipos.
ACTUACION	A partir del análisis tonal y situacional de la obra, interpretar un personaje	Memorización, improvisación, caracterización, ensayos
TRASPUNTE	Organizar el ensayo con el fin de que éste sea fluido.	Dar seguimiento al texto mientras se desarrolla el ensayo, ayudar a la memorización.
ESCENOGRAFÍA	A partir del análisis de las características espaciales de la obra, diseñar la escenografía.	Dibujos y maqueta
ILUMINACIÓN	A partir del análisis de los elementos ambientales, diseñar la iluminación	Crear plantillas de iluminación
SONORIZACIÓN	A partir del análisis de los elementos tonales y ambientales, realizar la sonorización.	Selección de partituras musicales y efectos sonoros. Creación de un CD
UTILERÍA Y VESTUARIO	A partir del análisis contextual de la obra, diseñar el vestuario y la utilería de los personajes	Dibujos, materiales y confección
MAQUILLAJE Y TOCADOS	A partir del análisis del carácter de los personajes, diseñar el maquillaje y los tocados.	Dibujos, selección de materiales y realización
REGISTRO VIDEOGRÁFICO	Dar seguimiento a los ensayos a través de fotografías y videos. Realizar y grabar entrevistas sobre el proceso de cada uno de los equipos	Grabar, tomar fotografías, y video de la puesta en escena, transcribir las entrevistas realizadas.
PROMOCIÓN	A partir del análisis de los elementos simbólicos de la obra, diseñar la publicidad	Diseño y realización de cartel, programa de mano y volantes.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A3: Descripción de las actividades.

ELEMENTO	EQUIPO DE TRABAJO	DESCRIPCIÓN
TONO	ACTUACIÓN	Conocer de qué hablan los personajes y cómo lo dicen.
SITUACIÓN	ACTUACIÓN	Conocer cómo reaccionan los personajes ante una situación
AMBIENTE	ILUMINACIÓN	Conocer las atmósferas en que se desarrolla la acción para saber cómo iluminarlos.
ESPACIO	ESCENOGRAFÍA	Conocer el espacio en que se desarrolla la acción para definir los elementos escenográficos.
CONTEXTO	UTILERÍA Y VESTUARIO	Conocer la época y la circunstancia en que se desarrolla la acción para definir el vestuario y la utilería
CARÁCTER	MAQUILLAJE Y TOCADOS	Conocer los atributos físicos y el comportamiento de cada personaje para definir el maquillaje y los tocados.
SÍMBOLO	PROMOCIÓN	Llegar a la composición de una imagen que sintetice la el contenido de la puesta en escena para definir el cartel

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. España: Alba.
- Boal, A. (1982). *Teatro del oprimido/1: teoría y práctica*. México: Nueva Imagen.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. España: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Caballero, J. (1998). La interacción social en Goffman. *Revista española de investigaciones sociológicas*. Consultado el 23 de Agosto de 2006, en: www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_083_06.pdf
- Castro Pozo, M. U. (2004). El cuerpo juvenil como territorio cultural. *Revista comunicologi@:indicios y conjeturas*. Consultado el 15 de Abril de 2007 en: http://revistacomunicologia.org/index.php?option=com_content&task=69&Itemid=101
- Contreras, M. (1999). Teatro y educación. Consultado el 20 de abril del 2005 en: <http://www2.udec.cl/~docliter/articulos/contreras.pdf>
- Davila, A. (1995). Las representaciones metodológicas cualitativas y cuantitativas en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En J. Delgado, *Métodos y técnicas cualitativas en investigación en Ciencias Sociales*. España: Síntesis.
- Del Pino, A. (2004). *Teatro del oprimido, Julián Boal*. Consultado el 14 de Junio de 2006 en: www.zemos98.org/spip/article.php3?id_article=56
- Durkheim, E. (1989). *Las reglas del método sociológico*. México: Premiá.
- Duvignaud, J. (1966). *Sociología del teatro: ensayo sobre las sombras colectivas*. México: Fondo de Cultura Económica
- Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, M. (1985). Paulo Freire y la educación liberadora. México, Secretaría de Educación Pública

- Feixa, C. (2005). La habitación de los adolescentes. *Papeles del CEIC*, nº 16, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco. Consultado el 10 de enero del 2009 en: <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/16.pdf>
- Fernández, J. (2000). *Sociología de los grupos escolares. Sociometría y dinámica de grupos*. España: Universidad de Almería
- Ferreiro, A. (2006). De dramaturgias y performances: los usos de la teoría en la investigación de las artes escénicas. En M. A. (coord), *Los usos de la teoría en la investigación* (págs. 277-299). México.
- Gallardo, S. (2004). *El arte como estrategia para la enseñanza de la ciencia*. Consultado el 21 de Abril de 2005 en: www.fcen.uba.ar/prensa/noticias/2004/noticias_28may_2004.html
- Goffman, E. (1963). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu.
- Grawitz, M. (1975). Observación, Hipótesis, Experimentación. En *Métodos y técnicas de las ciencias sociales* (págs. 343-347). España: Hispano-Europea.
- Hernández, L. (2000). Las malas palabras como paradojas. La transgresión de la normatividad social y la ética en los jóvenes. En G. M. Carrasco, *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (págs. 249-261). México: El Colegio de México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, J. (1990). El panorama teatral educativo. En *El juego teatral y su significado didáctico*. México: Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes.
- Leon, O., y Montero, I. (1995). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martin, E. (2004). Habitus. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Universidad Complutense*. Consultado el 24 de Septiembre de 2008 en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>
- Martínez, L. (2004). *Una lucha a través de las artes*. Consultado el 20 de mayo del 2005 en: http://www.laoferta.com/index.php?option=com_content&task=view&id=130&Itemid=38
- Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en la investigación cualitativa. *Revista científica de Enfermería Nure Investigación* No. 28 Mayo. Consultada el 17 de Agosto de 2007 en:

http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/PDF_Fmetod28.pdf

Monsiváis, C. (2003). *La democracia ajena. Jóvenes y constitución de la ciudadanía en Baja California. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de la Frontera Norte*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.

Monsiváis, C. (2004). *Vislumbrar ciudadanía. Jóvenes y cultura política en la frontera noroeste de México*. Tijuana, Baja California, México. Colegio de la Frontera Norte.

Motos, T. (2000). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. España: Ñaque.

Navarro, R. (1996). Cultura juvenil y medios. En J. Pérez Islas y E. P. Maldonado, *Jóvenes, una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986-1996*. México: Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud.

Prieto, Martha (2005) Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Oct-Dic 2005, vol. 10, núm. 27. pp. 1005-1026. Consultado el 10 de marzo del 2009 en: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126099 - 12k -

Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Baja California (2002). Programa de Desarrollo Comunitario Integral Colonia Punta Banda. Programa Sectorial de Seguridad Pública. *Acciones para conocer las condiciones existentes en colonias prioritarias: Colonia Punta Banda I, II y III, Ensenada*. Subsecretaría del Sistema Estatal de Seguridad Pública. Direcciones de Prevención del Delito y Participación Ciudadana: Gobierno del Estado de Baja California.

Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio: breve agenda para la discusión. En G. M. Carrasco, *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (págs. 19-43). México: El Colegio de México.

Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. México: McGraw-Hill.

Rizo, G. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exposición teórica. *Análisi 33*. Consultado el 1 de Octubre de 2007 en: <http://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/viewFile/51739/56711>

Robles, G., y Civil, D. (2003). El taller de teatro una propuesta de educación integral. Consultado el 21 de Abril de 2005 en: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/642robles.PDF>

- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Sánchez, J. (2002). *Psicología de los grupos. Teorías procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanders, M. (2004). Urban Odyssey: Theatre of the Oppressed and Talented Minority Youth. En *Journal of the Education of the Gifted*. Vol.28, No.2 pp. 228-24: The Association of the Gifted, Reston, VA20191-1589.
- Sandoval, E. (2000). Estudiantes y cultura escolar en la secundaria. En G. M. Carrasco, *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (págs. 263-291). México: El Colegio de México.
- Schwartz, H. (2006). *Sociología cualitativa: método para la construcción de la realidad*. México: Trillas.
- Stanislavski, C. (1980). *El arte escénico*. México: Siglo XXI.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.
- Weber, Max (1979). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Premiá.
- Zafa, P. (2000). El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México. *Revista Universidad de Guadalajara No. 24. CIESAS Occidente*.