



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“El teatro como forma de representación y proyección personal en los alumnos participantes de un taller extracurricular en Conalep Chalco”

”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta
Lic. María de Lourdes Martínez Anzures

Director de Tesis: Mtro. David Ortega Camarillo

Esta tesis forma parte de la línea de formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes (convenio UPN-CNA 2002)

“El teatro es eso: ¡el arte de vernos a nosotros mismos, el arte de vernos viéndonos!”

Augusto Boal

Contenido

1.	Introducción	8
1.1	Tejiendo experiencias	8
1.2	Entre renunciaciones y confrontaciones	14
1.3	Metodología	18
1.4	Huellas en el camino	23
2	Problemas comunes, soluciones particulares.....	28
2.1	Educación Media Superior en México: panorama general	28
2.2	El plantel Conalep Chalco	30
2.2.1	Los alumnos.....	32
2.2.2	Adolescencia y personalidad	34
2.2.3	Los conflictos	36
2.2.4	La presencia de programas que promueven el autoconocimiento.....	39
3.	Referentes Teóricos	42
3.1	La experiencia como detonador	42
3.2	La experiencia y el acto expresivo	46
3.3	La representación como forma de expresión	49
3.4	El teatro como forma de expresión representación	51
3.5	El juego como vínculo.....	64
4.	El teatro como forma de representación personal.....	70
4.1	Diseño de la propuesta..... ¡Error! Marcador no definido.	
4.1.1	Modalidad didáctica	70
4.1.2	Estructura metodológica de las sesiones.....	72
4.1.3	Temáticas a abordar en el taller	74
4.1.4	Recursos teatrales vinculados a la propuesta.....	77

4.2 Aplicación de la propuesta	78
4.2.1 Contexto de la aplicación	78
4.2.1. Narrativa de la aplicación	80
Conclusiones	107
La experiencia	107
La expresión-representación	108
Referencia bibliográfica.....	111
Anexo 1. Diseño de la intervención	113

1. Introducción

1.1 Tejiendo experiencias

A lo largo de mi vida académica han ocurrido situaciones diversas que me han enfrentado a elegir el rumbo de mi vida profesional, sin embargo mis experiencias¹ a nivel personal son las que han dejado huella profunda y han determinado el camino a seguir con respecto a mi profesión y a la construcción de mi objeto de estudio.

Soy la menor de tres hermanos y la diferencia de edades entre ellos y yo no permitió una convivencia cercana. La mayor parte del día la pasaba sola en casa, algunas veces observando el televisor durante largos ratos y otros husmeando entre los libros de mis hermanos.

Cuando cursé el tercer grado de primaria ingresé a la banda de guerra de la escuela, pues siempre me había llamado la atención pertenecer a ella. Esta experiencia fue muy gratificante para mí a nivel personal, pues me sentía parte de un grupo con el que compartía algo más que con el resto de mis compañeros de clase, además de que cada evento incluso cada homenaje se convertían un espacio escénico en el que podía de alguna forma expresarme.

De esa época recuerdo los concursos, las presentaciones, los ensayos y los largos ratos que disponía para la preparación de mi uniforme y la limpieza del instrumento que tocaba. En esos momentos ya no era cualquier alumna, sino una integrante de la banda de guerra, que sin duda era la gran protagonista de todos los eventos de la escuela. Aun cuando a partir de esa experiencia comencé a moverme por la escuela y por la vida con mayor seguridad mi personalidad no cambió. Seguía siendo la misma niña callada y poco sociable, sin embargo en las presentaciones me sentía diferente, disfrutaba formar parte del grupo que representaba la institución.

¹Para Dewey sucede una experiencia cuando existe o se genera una interacción del individuo con el medio que lo rodea, esta interacción surge a partir de una necesidad primaria denominada por el autor impulso, éste le permite al individuo enfocar la situación vivida para convertirla en un acontecimiento significativo, que adquiera sentido y sea capaz de establecer vínculos con situaciones pasadas. En el texto se utilizará esta perspectiva del concepto experiencia.

Cuando mi hermana ingresó a la educación secundaria acostumbraba dejar sus libros sobre la mesa del comedor y a veces en mis ratos de ocio me ponía a leerlos. Ciencias Naturales, Español e incluso Matemáticas eran los libros que comúnmente leía, pero había uno que me gustaba de manera especial: Educación Artística; en el venían guiones de teatro, dibujos de bailarinas e instrumentos musicales. Poco a poco leer los libros de mi hermana se convirtió en algo cotidiano, no importaba cuantas veces hubiera leído los fragmentos de los guiones teatrales, yo los seguía disfrutando igual, imaginaba cada uno de los personajes descritos, los gestos, los tonos de voz y los escenarios.

Cuando ingresé a la secundaria esperaba con ansia la clase de educación artística, pues esperaba saber qué era exactamente lo que en ella se hacía, sin embargo algo pasó que en lugar de esa clase tan esperada me pusieron en un grupo especial de matemáticas, por lo que en primer grado no tuve esa materia. Todos los viernes veía como algunos de mis compañeros tomaban la clase de música, mientras yo tenía que quedarme en el salón aprendiendo esas cosas que no había logrado aprender en la primaria: operaciones matemáticas.

Por desgracia no fui la única, ni la primera, ni la última alumna en vivir tal situación, pues muchas veces las exigencias de las pruebas obligan a las instituciones a preocuparse más por subir sus indicadores en español y matemáticas que en las otras áreas como la artística.

Un buen día durante la clase de español vimos el tema de “guión teatral” y la profesora nos pidió hacer una pequeña obra de teatro, así que me dispuse a escribir un guion breve y se lo mostré a dos de mis compañeras, ellas accedieron a estar en mi equipo. Hicimos la representación y todo salió muy bien, la profesora nos felicitó, pero más allá de lo bien o mal presentado que haya estado ese trabajo escolar, yo experimenté algo nuevo; una sensación de agrado y libertad. Esta sensación puede relacionarse con la concepción de experiencia estética defendida por Jauss (2002) en la que afirma que el goce es su característica primordial. A partir de entonces, la profesora me buscaba cada vez que tenía algún proyecto relacionado con el teatro, ya fuera la

pastorela o la representación de día de muertos. En ese entonces yo me declaraba amante del teatro aún cuando nunca había estado en uno.

La primera obra de teatro profesional a la que tuve acceso fue a los 16 años cuando estaba en segundo año de preparatoria. La obra se llamaba "Por los caminos del sur" y se presentó en el Centro Cultural Universitario. Sin duda esa obra ha sido una de las experiencias más fuertes y significativas que he tenido. La obra trataba de la matanza ocurrida en Acteal Chiapas en el año de 1995. Esta puesta en escena se componía de una serie de monólogos que representaban las voces de los protagonistas; los asesinos, los asesinados, los gobernantes y los sobrevivientes.

Jamás olvidaré lo que los actores en escena me hicieron experimentar, pues desde que ingresamos a la sala nos hablaron como si fuésemos aquellos indígenas ultrajados, todo parecía muy real, su ropa, las armas que portaban. Recuerdo especialmente la intensidad de sus voces, la claridad y fuerza de sus movimientos, sus gestos, la emoción que contenía cada una de las palabras. Esa obra tuvo la capacidad de ponerme en el lugar de los hechos, de despertar en mí los sentimientos y emociones que seguramente padecieron esos indígenas asesinados. Por momentos olvide que se trataba de ficción.

En algunas escenas el miedo se respiraba en el teatro, en otras el dolor me llevaba a la indignación y a la frustración. Después de esa experiencia decidí que el teatro tenía que formar parte de mi vida de una u otra forma, pues movió muchas cosas en mí; desde la emoción de saber que un actor y un texto nos pueden llevar a imaginar un lugar o situación, hasta la reflexión de que a través del teatro se podían dar a conocer hechos o situaciones impregnados de emotividad.

En casa era muy común que mis padres y tíos cuestionaran a mis hermanos con respecto a sus intereses profesionales y ellos no dudaban en contestar. Cuando me preguntaban a mí yo no sabía qué contestar. Pasaban los años y yo no sentía preferencia por ninguna carrera en especial. Mis experiencias con el teatro a veces me inclinaban a querer estudiar actuación, pero en mi comunidad las posibilidades se reducían, pues no había ninguna

escuela que se especializara en ello y por supuesto tampoco había un teatro. Lo más cercano que encontré fue la casa de la cultura en la que tomé múltiples talleres de teatro y danza.

Durante la secundaria conocí a distintos profesores, pero recuerdo a una en especial, pues siempre nos narraba los textos que debían leerse en clase. Lejos de recordar el contenido de las narraciones, recuerdo la manera apasionada que la maestra tenía para contar cada una de las historias. Yo admiraba su manera de moverse por el salón, los tonos de su voz y las expresiones de su rostro. Así comenzó a surgir mi interés por la docencia.

Al terminar el nivel medio superior intenté ingresar a la Normal de mi comunidad pero no fui aceptada, así me enfoqué en el teatro, tomé varios talleres e incluso logré entrar a una pequeña compañía, sin embargo no estaba del todo convencida. Sabía que me gustaba el teatro, y que a través de él podría tocar en mí y en los otros emociones y procesos como la imaginación y la reflexión, sin embargo esa idea implícitamente adquirida a lo largo de mi formación académica, de que el teatro no era una profesión, me hacía tener la necesidad de estudiar y buscar lograr ese mismo objetivo a través de otra carrera. Así que con ese objetivo en la mente ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional a la carrera de Psicología Educativa.

Durante mi estancia en la UPN tomé los talleres de teatro y jazz que ahí se ofrecen, sin embargo la carga de trabajo académico y mi fascinación por la carrera hizo que semestre a semestre mi inclinación por el teatro se fuera desdibujando.

Cuando finalicé la licenciatura no tenía bien definido el lugar en el que quería desempeñarme, así que mientras pensaba ingresé como becaria de la Dirección General de Divulgación de la Ciencia UNAM, ahí me desempeñé como guía del museo Universum. Mi labor era dar visitas guiadas y hacer algunas demostraciones de experimentos. Como parte de nuestra capacitación, se nos impartían diversos talleres, entre ellos el de teatro y modulación de voz. Me di cuenta que el teatro también podía servir como una herramienta para lograr un determinado fin, que en este caso era la divulgación de la ciencia.

Tiempo después ingresé a trabajar al sistema Conalep en el plantel Chalco, ahí me encontré con muchos jóvenes que manifestaban sentirse fuera de lugar, ansiosos por expresarse y ser escuchados, no pude evitar sentirme reflejada. Pues al igual que ellos, durante mi adolescencia tuve la necesidad de contar con ese espacio de expresión que sin duda encontré en el teatro. Al principio intenté realizar mi labor docente sin involucrarme demasiado con los alumnos, pero la naturaleza de los módulos que impartía en los que se abordaban temas como el control de emociones, el proyecto de vida y trabajo grupal, propició un ambiente en el que se tocaban los límites entre lo académico y lo personal.

Los jóvenes se acercaban a mí constantemente para contarme las dificultades que tenían con otros profesores o las que tenían en su casa o con sus amigos. Manifestaban su disgusto y desinterés por la institución, además de la poca identificación que sentían para con la misma. Yo escuchaba y reflexionaba sobre la situación académica de los alumnos y cómo estas situaciones podían ser uno de los factores influyentes de su bajo nivel académico. A lo largo de las sesiones, intenté que los alumnos descubrieran que todas las soluciones a sus problemas estaban en ellos mismos, sin embargo hacia la recta final del semestre los alumnos dejaban de asistir.

Durante las reuniones de fin de curso los profesores comentábamos todas estas situaciones, sin embargo quedaba claro que lo que podíamos hacer por ellos lo debíamos hacer dentro del aula. Comencé a reflexionar con respecto a estas problemáticas por las que atravesaban los jóvenes y recordé mi trayecto escolar en el que estuve acompañada de una u otra forma por las actividades artísticas, recordé cómo éstas generaron en mí experiencias, que hicieron mi estancia escolar menos complicada. Así consideré que este tipo de actividades inexistentes en el plantel podían generar un espacio en el que más que resolver sus problemas los jóvenes pudieran expresar a través del juego y la representación cada una de sus necesidades y preocupaciones y de esta forma acercase a ellos mismos.

Así que me di a la tarea de llevar a cabo el objetivo de generar este espacio de expresión y reflexión dentro del plantel. En él los alumnos tendrían

la posibilidad de disponer de los elementos necesarios para representar diferentes aspectos de su personalidad a través actividades derivadas del arte teatral y con ello tener la oportunidad de mirarse y reconocerse.

De esta forma, en el presente documento intentaré explorar la relación entre la actividad teatral como una forma de expresión y representación y un proceso de reflexión individual que permita expresar desde lo escénico algunos elementos de la personalidad que puedan llevar a un proceso de autoconocimiento

Esta tarea no resultó nada sencilla. En los apartados posteriores describiré lo sucedido en el trayecto de esta intervención, para ello estructuré el trabajo en 5 apartados. En el primero se explica cómo surge el interés por el objeto de estudio y cómo a partir de la estructura teórica éste se fue modificando. En el segundo, se presenta la historización en la que se da cuenta de las diferentes investigaciones que han abordado temáticas referentes al teatro en el contexto escolar. También se incluye una contextualización tanto del objeto de estudio como del lugar en el que se llevó a cabo la intervención con la finalidad de clarificar algunas particularidades del sistema Conalep; con el objetivo de presentar las características generales que, de alguna manera influyen, en las condiciones particulares de la comunidad. También en este apartado se explicitan las situaciones que enmarcan la actividad cotidiana dentro del plantel.

Un tercer apartado aborda los referentes teóricos que sirvieron para la construcción del objeto de estudio y la propuesta de intervención.

En el cuarto apartado se incluye la construcción del diseño de la misma y el proceso de aplicación, además de presentar un análisis de la información en el que se establecen categorías y se desarrollan las líneas de argumentación que apoyan la premisa principal del trabajo.

Finalmente, en el quinto se presentan los hallazgos generados a partir del análisis de la información y las reflexiones que, a manera de conclusión, permiten organizar los replanteamientos, tanto de la propuesta de intervención como del trabajo en general.

1.2 Entre renunciaciones y confrontaciones

En el apartado anterior especificué algunas situaciones que de alguna manera determinaron mi interés por la docencia y las actividades artísticas. En el presente apartado describiré cómo este interés se configura como un objeto de estudio en el que los conceptos de arte, representación, autoconocimiento y experiencia se vinculan en una situación de intervención con jóvenes de educación media superior inscritos en el bachillerato técnico Conalep.

El desarrollo de este trabajo de intervención ha estado marcado por múltiples cambios que describiré con la intención de dejar claro en el lector cuáles han sido las necesidades de investigación, pero sobretodo, me interesa manifestar los cambios que se han generado a partir de los seminarios y los materiales revisados a lo largo de mi formación en la Maestría en Desarrollo Educativo, línea de investigación Educación Artística.

El proyecto inicial y con el que ingresé a la maestría giraba en torno a la idea de diseñar un taller de teatro que pudiese coadyuvar a disminuir la deserción escolar en el plantel Conalep Chalco, pues a partir de mi experiencia en esa institución identifiqué a la deserción escolar como uno de los principales problemas a los que sin duda como docente debía brindar respuesta. A partir de las observaciones que los Maestros realizaba al proyecto entendí que sin duda tal y como lo estaba planteando se trataba de una investigación compleja, difícil de llevar a cabo debido a la multifactorialidad del fenómeno de la deserción escolar.

Desprenderse del proyecto inicial fue un proceso complicado, pues imaginaba que sin esa propuesta no tenía nada que investigar e incluso llegué un momento hacia el final del primer semestre en el que propuse aplicar un taller y simplemente describir lo que a partir de él se generaba, sin embargo con apoyo de las observaciones realizadas por los integrantes de la línea me di cuenta de que carecía de una problematización que permitiera la construcción del objeto de estudio. En ese momento me observé e intenté identificar cuáles eran realmente los objetivos que deseaba llevar a cabo y lo más importante: ¿con qué contaba?

Desde los conocimientos menos académicos resultado de la experiencia, hasta los que recientemente había adquirido en el desarrollo de la maestría sirvieron para intentar establecer un vínculo entre lo que sabía: que el teatro brinda espacios que propician la reflexión, lo que quería a aprender: cómo generar estos espacios, y hacia dónde deseaba llevar esta nueva experiencia, es decir construir un taller en el que los esfuerzos y las acciones se enfocaran a buscar que el participante mirara hacia sí mismo a partir de la reflexión, la expresión y el uso de su cuerpo.

En mi afán de sostener y justificar mi proyecto inicial me centré en la búsqueda y revisión de tesis, revistas electrónicas y artículos que hablaran sobre los jóvenes y las actividades artísticas; específicamente, el teatro. Así me encontré con una propuesta que se aplicaba dentro del plantel en el que yo laboraba; el programa Construye T, encaminado a apoyar a los alumnos de bachillerato a disminuir o eliminar factores de riesgo como la deserción escolar, la drogadicción y la situación de calle.

Al revisarlo detenidamente descubrí que los objetivos de esta propuesta y el proyecto que yo tenía en mente poseían algunos puntos de convergencia. Reflexioné sobre la aplicación del proyecto dentro del plantel Conalep Chalco y me di cuenta que en efecto en el plantel había actividades y talleres que se desprendía de esta propuesta, pero que no estaban dirigidas al cumplimiento de los objetivos.

A partir de ese momento realice revisiones de los documentos sobre los que se sustentaba el programa Construye T y pude notar que había elementos que no se trabajaban dentro de los talleres y no por falta de interés o conocimiento por parte de las profesoras responsables del programa, sino porque su labor representaba una excesiva carga de trabajo. Esta situación impidió proponer actividades un tanto más complejas y estructuradas. De igual forma la falta de seguimiento de los talleres y actividades impedía de algún modo cumplir con los objetivos.

Al revisar con mayor profundidad los planteamientos del programa noté que las actividades propuestas estaban enfocadas en fomentar en los adolescentes habilidades que les permitieran observarse, conocerse y

estructurar un plan de vida y carrera, de esta forma vi la posibilidad de retomar y vincular las actividades relacionadas con la disciplina artística y algunos elementos que noté endeble en los alumnos, como la identidad y la pertenencia.

Vinculé mi propia experiencia con los conocimientos académicos y vislumbre en la psicología una forma de abordar esos elementos de la personalidad que podían detonar procesos que apoyaran a los alumnos a tomar mejores decisiones. Así realicé algunas revisiones teóricas y encontré que el autoconocimiento es un factor determinante para el desarrollo de una personalidad sana (Cardenal, 1999), desde mi perspectiva consideré que ese era un elemento importante a considerar dentro de mi propuesta, pues una personalidad sana permitiría a los alumnos tomar decisiones reflexionadas

De esta forma comencé a establecer vínculos entre la disciplina teatral y la psicológica. Revisé textos de dicha disciplina. En mi búsqueda me encontré con el texto *deliberar la imaginación* en donde se plantea a la imaginación, como un proceso que permite la posibilidad de “generar la empatía, que permite vincular líneas de encuentro en diferentes personas al afirmar que la imaginación capacita la mente para romper con todo aquello que damos por asumido y nos permite creer en otras posibles realidades(Greene, 2005:28)”

Este texto me hizo reflexionar sobre la posibilidad de generar un espacio dentro del plantel Conalep en el que el alumno se aventurara a imaginar cosas nuevas para su vida, que le permitiera conocer a otros y reconocerse a sí mismo a través de la imaginación y la autoreflexión.

También tuve la oportunidad de revisar otros textos de arte y educación, tal es el caso de *El arte y la creación de la mente* de Elliot Eisner. En este libro se plantea al arte como una forma en la que el individuo puede aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades. De igual forma menciona que a través de las artes se genera autonomía y la posibilidad de descubrir el entorno individual. Otro concepto que descubrí en los textos fue el de representación planteado por Eisner (2002) como una forma de compartir la cultura, de hacer público lo privado.

Así comencé a encontrar los hilos que irían tejiendo un entramado en el que el principal objetivo sería encontrar y generar los medios que me permitirían vincular procesos encaminados a lograr que el arte escénico, en este caso; el teatro permitieran a los jóvenes expresar y representar aquellos elementos de su personalidad que los harían mirar hacia sí mismos para reconocerse.

Aunado a estas lecturas participé en un laboratorio para el diseño de situaciones de expresión artística impartido en el Centro Nacional de las Artes por el Mtro. David Ortega Camarillo, el Mtro. Francisco González Hernández y Verónica Maldonado. En dicho laboratorio experimenté esta idea de la representación, que ya había revisado en lo teórico y reflexioné sobre la pertinencia de esta propuesta aplicada a mi proyecto y decidí que la retomaría para generar una propuesta de intervención.

Dentro de la revisión teórica me acerqué a los textos referentes a la disciplina teatral. Uno de los autores que más llamó mi atención fue Augusto Boal, su concepto de teatro del oprimido y su propuesta terapéutica *El arcoíris del deseo*. Dicho texto me proporcionó una pauta para argumentar la idea del teatro como proyección y autoobservación. Pues en sus planteamientos Boal alude a la capacidad que tiene el arte teatral para ser como un espejo en el que cada uno puede mirarse.

De igual forma revisé algunos libros que abordaban el teatro desde lo didáctico como el de *Teatro, adolescencia y escuela* de González, Martí, Trozzo y Salas (1998) y descubrí que también en ellos, se especificaba que la actividad teatral detona múltiples procesos individuales y grupales, en donde se generan procesos como la subjetivación de situaciones conflictivas a partir de un juego proyectivo-introyectivo, en el que se ponen en juego sentimientos, emociones y otros aspectos de la personalidad.

En este punto de la revisión me encontré con elementos afines entre los diferentes autores, que nombraban de distintas formas lo que yo podía dilucidar como partes del proceso de autoconocimiento.

Así realice un primer diseño de la intervención en el que enfatice en la disciplina psicológica y retomé algunos elementos de la actividad teatral, sin embargo después de aplicar la primera sesión me di cuenta de que lo psicológico no era o no debía ser el foco principal de la intervención, o al menos no de manera explícita, es decir, lo que sucedió en la aplicación de las sesiones estaba más relacionado con la expresión ² y la representación ³, pero tocaba esos límites en los que cada uno de los participantes se permitía explorar su propia personalidad, para compartirla; para representarla.

De tal suerte considere las características del grupo para hacer un ligero replanteamiento tanto de las actividades propuestas en la intervención, como de los objetivos del proyecto, consideraré que el objetivo no debía enfocarse en el autoconocimiento a partir de las actividades teatrales, sino que tenía que centrarse en conjuntar los elementos necesarios para disponer al alumno a encontrar en la actividad teatral una forma de representación personal, en la que pudieran expresar gustos, intereses, miedos y todas aquellas emociones que propiciaran una conexión consigo mismo.

En este proceso reconocí al juego como parte esencial, pues sin duda permitiría restar tensión causada por el posible miedo a mostrarse. En apartados posteriores mencionaré algunos de los planteamientos que apoyan esta idea.

1.3 Metodología

El presente estudio es una intervención psicopedagógica de corte cualitativo, pues desde la perspectiva de Eisner “la experiencia depende de las cualidades y toda indagación empírica está básicamente enraizada en ellas” (1998:43) Así, posee un carácter interpretativo y está enfocado a una situación específica, es decir, pretende estudiar a un grupo de personas en un contexto determinado.

²La palabra expresión se deriva de la idea de acto de expresión propuesto por Dewey en el que se dice que “El acto de expresión, es una construcción en el tiempo, no es una emisión instantánea. Cuando la excitación determinada por el asunto se profundiza, evoca un cúmulo de actitudes y significados que se derivan de alguna experiencia anterior”

³Tal como lo menciona Eisner la representación se conceptualiza como una forma que los seres humanos utilizan para hacer públicas las concepciones que tienen privadas. La selección de una forma de representación funciona no sólo como vehículo para transmitir lo que ha sido esquematizado, sino como una manera de reformular las formas de concepción.

De igual forma tiene como estructura una serie de referentes y construcciones provenientes del “yo” que le otorgan intencionalidad y sentido (Eisner, 1998).

Se define como un estudio cualitativo porque se observa al escenario que en este caso es el taller de teatro en Conalep Chalco y a las personas que en él participan desde una perspectiva holística en la que los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, que se mueven a partir de sus propios significados. En este estudio se considera la tradición cualitativa en la que los investigadores aceptan como valiosas todas las perspectivas, es decir, no se busca la verdad sino una comprensión de las perspectivas de otras personas, es decir de los participantes del taller de teatro (Alvarez-Gayou, 2009)

Existen diferentes formas desde las cuales se puede analizar una situación específica. Para este trabajo se retomara el estudio de caso definido como “Un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas”(Barrio, González, Padín, Peral, Mohedano, Tarín. 2010: 2).

Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Esta metodología consiste en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen para contribuir a la generación de soluciones. El caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema.

Stake (1998) clasifica este método en tres. El primero es el estudio intrínseco de casos que se utiliza para alcanzar una mayor comprensión de la situación específica. No busca generar ninguna teoría ni generar datos únicamente profundizar en el conocimiento y entendimiento de la situación elegida. El informe generado es básicamente descriptivo y no llega al análisis.

El segundo es el estudio instrumental de casos, cuyo propósito es analizar para obtener una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico, el caso se convierte en el instrumento para conseguir otros fines indagatorios. Finalmente se encuentra el estudio colectivo de casos, en el que el interés se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos (Barrio, et. al).

En consideración con los objetivos del presente estudio éste identifica con el estudio instrumental, pues a partir del caso propuesto: Taller de teatro en Conalep Chalco, se busca establecer conexiones con aspectos teóricos como la representación y la expresión con la finalidad de indagar sobre los mismos.

Yin (citado en Yacuzzi, 2010) reconoce tres tipos de objetivos diferentes para cada uno de los estudios realizados; el exploratorio: cuyos resultados pueden ser usados como base para formular preguntas de investigación. El descriptivo que intenta dar a conocer lo que sucede en un caso particular. Y el explicativo que busca y facilita la interpretación de la situación.

En el trabajo que presento reconozco algo de los tres, pues en efecto deseo explorar la situación planteada, para generar nuevos intereses y con seguridad nuevos proyectos que vayan profundizando cada vez más, asimismo me interesa dar a conocer lo que sucede en el caso específico del taller de expresión y representación artística, pero también me interesa explicar con fundamentos teóricos lo que sucedió en el espacio del taller.

Para llegar a esos objetivos retomé algunos pasos de la propuesta de Stake (2007) para el estudio de casos.

1. Selección del caso:

La selección del caso se hizo en consideración de la relevancia dentro de mi acción docente, pues a partir de la mi experiencia identifique al taller de teatro como detonador de la reflexión acerca de las problemáticas y situaciones que se presentan con la comunidad estudiantil.

2. Formulación de preguntas:

“El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos” (Stake, 2007: 25). Así se hace necesario contar con una estructura de preguntas que enfoquen el caso para llevarlo hacia donde se busca, es decir lograr que el taller de teatro se convierta en un espacio de expresión-representación para los alumnos participantes y detonar un proceso de autoconocimiento. Las preguntas estructuradas para el presente estudio consistieron en lo siguiente:

- Estructura conceptual

¿Qué es la representación?

¿Qué es la expresión?

¿Qué papel juega la experiencia?

¿Para qué sirve una experiencia?

¿Qué es una experiencia?

¿Cómo defino el autoconocimiento?

¿Cómo concibo el concepto de juego?

- Preguntas informativas generales

¿Cuáles son las características de los alumnos de Conalep Chalco?

¿Qué medios podrían servir a los alumnos para expresar y representar algunos aspectos de su personalidad?

¿Qué actividades teatrales se han llevado a cabo dentro del plantel?

¿Qué programas y proyectos existen para apoyar y/o propiciar la reflexión de los alumnos con respecto a sí mismos?

Si existen ¿Cuáles han sido los resultados?

Si no existen ¿Cuáles son las causas?

¿Cómo contribuye la expresión y representación artística en el autoconocimiento de los adolescentes participantes del taller?

¿Para qué les sirve a los alumnos de Conalep Chalco el autoconocimiento?

- Organización de la recolección de datos.

Se realizó mediante una bitácora, toma de fotografías y grabación en audio de algunos momentos de cada una de las sesiones.

- Identificación de las fuentes

En este caso las fuentes principales son los participantes del taller, pues de ellos se obtendrá la información que irá configurando el análisis de la situación.

3. La recogida de datos

- Acceso y permisos.

En el caso que presento no fue necesario solicitar acceso al plantel, por consiguiente no hay una suerte de invasión de un espacio ajeno, pues se trata del lugar en el que he realizado mi labor docente en los últimos cuatro años.

- Observación.

Al ser yo quien propone y aplica el taller, se trata de una observación participante en la que además de intentar propiciar experiencias en los integrantes del taller observó y registró lo que acontece en cada uno de las sesiones.

- Entrevista.

Debido a las condiciones del plantel se realizaron entrevistas individuales a los alumnos más constantes dentro del taller. Aun cuando las entrevistas poseían una estructura básica con preguntas orientadas a los temas abordados en el taller y en la fundamentación teórica, se realizaron algunas modificaciones acordes a las necesidades de cada entrevista particular, pues “se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas, historias especiales que contar” (Stake, 2007: 63)

1.4 Huellas en el camino

La investigación realizada con respecto a mi objeto de estudio se centra en intervenciones generadas en su gran mayoría en informes de Licenciatura. Los trabajos encontrados se enfocan básicamente en el campo de lo pedagógico, es decir, utilizan al taller de teatro como estrategia de aprendizaje en otras áreas académicas, como la historia o el civismo. Tal es el caso de García (2010) que habla de la importancia del teatro como herramienta para impartir y consolidar los contenidos de la materia de Formación Cívica y Ética. En esta tesis se plantea que el teatro potencia la comunicación educativa. Vincula el aprendizaje del teatro a una manera de construir ciudadanos críticos y reflexivos.

De igual forma aborda la educación multicultural y el trabajo cooperativo como medio de expresión directa de las cuatro temáticas que propone el programa de la materia de formación cívica y ética.

Considero que este trabajo se aleja del que yo realizo, pues el taller de teatro es sólo un complemento que dentro del texto no se desarrolla, únicamente se retoman algunos elementos como el trabajo colaborativo y la comunicación.

Por otro lado existen investigaciones enfocadas a mejorar o desarrollar algún tipo de habilidad en los adolescentes. Guerrero (2010) visualiza al teatro como una estrategia para mejorar la expresión oral y corporal. En su trabajo menciona el poco espacio que tienen las artes a nivel curricular dentro de los programas de educación secundaria. En las reflexiones que realiza liga el arte teatral como un medio de autoconocimiento, a partir del descubrimiento de las emociones.

En este sentido identifico cierta convergencia con el trabajo que presento, pues aborda el tema del autoconocimiento, pero no lo considera como el proceso primordial pues su objetivo es otro.

Guerrero (2010), no se aleja de la idea que señala que el teatro es una oportunidad para que los jóvenes se descubran y se sorprendan con las emociones y sentimientos que pueden producir tanto en ellos como en los

otros, plantea que la actividad teatral permite el inter-juego de trascendencia-intrascendencia en el que los participantes pueden visualizar situaciones de su vida cotidiana desde una perspectiva lúdica.

Con la revisión de este tipo de materiales concretizo la idea de que el juego funciona como vínculo entre lo que está fuera y lo que está dentro del participante, es decir, el juego le ofrece la posibilidad de mostrarse sin la tensión que este tipo de procesos supone.

Aun cuando no es el objetivo, este trabajo explora los vínculos que existen entre la educación artística y el aprendizaje humanístico; la expresión, la imaginación y la creatividad. Sin embargo no profundiza en estas cuestiones, tampoco especifica la perspectiva desde la que las concibe.

Flores (2010) realiza una intervención desde el taller de teatro para mejorar el autoconcepto de los alumnos de primer grado de secundaria. Dicho documento está centrado en las problemáticas específicas por las que pasan los jóvenes durante la adolescencia. Se centra en el proceso de transición que viven los adolescentes y los conflictos que se generan en ellos mismos. Sus argumentos apuntan a que el teatro hace posible construir la formación integral de una persona, pues se trata de un método no tradicional en donde se posibilita el juego y la comunicación.

Dentro de este trabajo se pueden identificar algunas líneas de argumentación que abordan las nociones de autoconocimiento, pero sobre todo se centra en la idea del juego para liberar y expresar los conflictos de los alumnos participantes. Los planteamientos de esta investigación se dirigen propiamente al juego.

Otro de los trabajos que abordan al teatro y los jóvenes es el realizado por Mora (2004) en el que se visualiza al teatro como una alternativa para el fortalecimiento de los valores en jóvenes de la Licenciatura de Educación física. Este trabajo se fundamenta en que el taller de teatro proporciona una posibilidad de trabajo colaborativo a diferencia de las actividades deportivas que generan competencia.

Este trabajo aborda la posibilidad que tienen las actividades teatrales de generar empatía entre los participantes con la finalidad de establecer vínculos sociales y afectivos que deriven en la consolidación de valores como el compañerismo y la amistad. Encuentro ciertos vínculos con el trabajo que presento debido a que, una parte importante del proceso de autoconocimiento es reconocer a los otros y con ello construir nuestra autopercepción.

En mi búsqueda encontré también una intervención realizada por Espejel (2007) y aborda la trascendencia del taller de teatro en el desarrollo integral del adolescente. Bajo la modalidad de estudio de caso, Espejel (2007) aborda entre otros aspectos que el taller de teatro crea espacios en los que se posibilitan los nexos familiares, pues en ellos se comparte el trabajo de los alumnos con sus familiares estableciendo vínculos emotivos y de identidad.

El planteamiento de este trabajo considera que a partir del taller de teatro el ser humano entra en contacto consigo mismo y con su entorno de una forma sensible y crítica a través de una formación humanista que se verá reflejada en diversos aspectos de su vida, tanto personal como profesional. Así, encuentro en este planteamiento ideas que apoyan la noción del teatro como una forma de generar reflexión. Según mi percepción esta reflexión puede ser encaminada hacia diferentes vertientes, en este caso se enfocó al establecimiento de vínculos fraternales y al enfoque al autoconocimiento.

Otro de los trabajos realizados en la modalidad de tesis, pero en este caso en el nivel de Maestría, es el de Pérez (2007) ahí explora lo sucedido dentro de un taller teatral con alumnos de secundaria. En él se vincula la experiencia de éste con las habilidades sociales de los alumnos participantes. Este trabajo hace énfasis en recuperar las voces de los integrantes y el significado que para cada uno de ellos tuvo su participación dentro del taller.

Así se enfatiza en dar a conocer la modificación que cada uno de los alumnos vivió con respecto a los vínculos socio-afectivos. En este caso se resalta la importancia de dar a conocer las voces de los alumnos, su vivencia y lo que el taller de teatro aportó a cada uno de ellos.

Existen también otras investigaciones realizadas con respecto al arte y los jóvenes. Entre ellas se encuentra la publicada por la red de revistas científicas de América latina y el caribe, España y Portugal.

El título de este trabajo desarrollado en Colombia es: *Autonomía en el desarrollo de las capacidades artísticas en adolescentes escolares*. En él se plantean una perspectiva de educación por el arte y desarrolla una propuesta metodológica para lograr el libre y pleno desarrollo de capacidades artísticas en jóvenes estudiantes de media vocacional. El planteamiento principal está en considerar que la educación por el arte como propuesta metodológica favorece las capacidades creadoras.

De igual forma la Universidad de Chile realiza un estudio de Arte terapia y adolescentes para promover la expresión emocional de los conflictos con la autoridad. Este estudio de caso realizado por Moreno (2007) se afirma que el arte entrega herramientas que facilitan al adolescente expresar sus emociones sin la presencia de lenguaje oral. Destaca al juego como el medio a través del que se generan las interacciones tanto a nivel creativo como a nivel terapéutico.

Menciona al socio drama como una técnica de intervención educativa que favorece esta mediación entre el juego y la realidad. Este estudio pretende demostrar la eficacia del socio drama como técnica para prevenir el consumo de drogas, se centra básicamente en la prevención.

Así encuentro ciertos vínculos de este estudio con el mío, pues si bien hablan de diferentes lenguajes artísticos, sí consideran la posibilidad de detonar reflexión y prevención a partir de las intervenciones generadas desde las artes.

En el caso de mi tesisme interesaba saber de qué manera podía generar o propiciar en los alumnos de un taller de expresión artística, experiencias que les permitieran representar aspectos de su personalidad a través de la actividad teatral. .

A partir de la hipótesis de que al disponer de las condiciones necesarias se podrían propiciar experiencias en las que los participantes utilizarían al

teatro como una forma de expresión y representación de sí mismos, me di a la tarea de emprender un proceso de intervención en el que se trabajó con un grupo de 11 alumnos inscritos en el primer semestre del bachillerato técnico Conalep Chalco, pertenecientes a las carreras de enfermería y electromecánica.

2 Problemas comunes, soluciones particulares

2.1 Educación Media Superior en México: panorama general

La organización de la educación media superior en México (EMS), se estructura de tal manera que permite a los escolares encontrar en las diferentes opciones educativas la posibilidad de enriquecer sus conocimientos y de ampliar sus posibilidades profesionales, sin embargo esta misma diversidad ha propiciado una desarticulación de los programas de cada una de las instituciones que ofrecen este servicio. Por ello una de las preocupaciones de la Secretaría de Educación Pública es encontrar objetivos comunes para potenciar los alcances de este nivel educativo, sin perder de vista la pluralidad de cada uno de los modelos propuestos, es así, que en el 2008 se realizó una reforma integral a la educación media superior en la que se crea un sistema nacional de bachilleratos.

Esta reforma consiste en establecer una definición de las características de las distintas opciones de operación de EMS, con el objetivo de brindar a los jóvenes de las distintas escuelas las mismas posibilidades de desarrollo. De igual forma, se busca fortalecer el desempeño académico de cada uno de los centros para que cumplan con estándares mínimos de calidad y así crear un marco de certificación nacional que permita los alumnos egresados tener las mismas posibilidades académicas sin importar el perfil de la institución en la que hayan concluido sus estudios.

La importancia de crear este marco en común se debe a que según datos de la SEP (2008) la EMS no ha respondido a las necesidades educativas de los jóvenes, pues la tasa de graduación ha sido hasta el ciclo escolar 2007-2008 menor al 44.4% y según proyecciones para el ciclo escolar 2010-2011 sólo habría un aumento del 2.6 puntos porcentuales. De igual manera estas proyecciones poblacionales indican que en el 2010 se alcanzó el máximo histórico en el número de jóvenes en edad de cursar la EMS (entre 16 y 18 años) por lo que prevalece la preocupación por generar estrategias que permitan mejorar la situación actual de la educación media superior y con ello propiciar el desarrollo social y económico tanto de los jóvenes como del país (García y Bistraín, 2009).

En el caso específico del Plantel CONALEP Chalco, las problemáticas son diversas, y van desde la percepción poco favorable que los jóvenes tienen de la educación técnica, hasta la deserción escolar.

Según una encuesta realizada en el 2005 por el Instituto Nacional de la Juventud el 23.9% de los jóvenes entre 15 y 19 años consideran que la educación técnica es de menor calidad que el resto de los bachilleratos (citado en SEP 2008). De igual manera esta percepción se refleja en los resultados del examen aplicado por la comisión metropolitana de instituciones públicas de educación media superior (COMIPEMS), en el que un alumno aspirante a cursar el bachillerato general debe contar con un mínimo de 85 aciertos, mientras que para ingresar a instituciones como CONALEP sólo necesitan 35.

En la realidad, los docentes nos enfrentamos todos los días a situaciones que dificultan nuestro quehacer educativo, pues no resulta sencillo trabajar con un grupo de jóvenes que considera que su educación es de “segunda” pues la gran mayoría de los alumnos inscritos no eligieron esa opción.

Si además de los planteamientos anteriores consideramos que la adolescencia es en si una etapa de conflicto y sin duda determinante debido a la toma de decisiones podremos notar que la labor del docente está más allá de la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias, pues la fase adolescente constituye una época privilegiada para los procesos claves del desarrollo humano (Bonilla, 2000).

El ejercicio no informado de la sexualidad, la falta de conformación de un proyecto de vida, la delincuencia, drogadicción y la falta de oportunidades laborales y académicas son una realidad para los adolescentes de hoy en día. En esta reflexión surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Desde dónde podemos apoyar a nuestros jóvenes? ¿Qué acciones lograran en cierta medida atacar las problemáticas del plantel Conalep Chalco? estas son preguntas que constantemente nos hacemos los profesores que al igual que yo buscamos que nuestra práctica vaya más allá, que trascienda en cada uno de los alumnos y apoye su desarrollo no solo intelectual sino también personal.

En esta misma reflexión vislumbro en el autoconocimiento una posibilidad de lograr en el alumno la búsqueda de una identidad que le permita fortalecer sus capacidades tanto personales como profesionales. Así se hace necesario considerar un lenguaje que le permita al alumno, expresarse, representarse y de alguna forma proyectarse con la finalidad de lograr un proceso de autoobservación y de autoconocimiento que coadyuve a su desarrollo personal, de esta forma se visualiza al arte y en específico a la actividad teatral como una forma de llevar a cabo este proceso de representación personal.

De esta manera el presente proyecto tiene por objetivo establecer líneas de argumentación que permitan proponer una manera en que los recursos de la actividad teatral representen una posibilidad de expresión y representación para los alumnos participantes de un taller extracurricular en el que las actividades se enfoquen a promover el autoconocimiento a partir de la reflexión sobre sí mismos.

2.2 El plantel Conalep Chalco

En la actualidad el sistema de Colegios Nacionales para la Educación Profesional Técnica Conalep forma parte de la oferta educativa para los jóvenes en edad de cursar el bachillerato.

Este sistema fue creado por decreto presidencial en 1978 como un Organismo Público Descentralizado del Gobierno Federal. Su objetivo principal se orientó a la formación de profesionales técnicos, egresados de secundaria y capacitar para el trabajo a los jóvenes que, por diversas razones, no tenían acceso a la educación media superior.

El planteamiento inicial de estos colegios consistía en desarrollar competencias laborales sin considerar las habilidades académicas, pues era una opción educativa técnica terminal, es decir el egresado de Conalep se insertaba al campo laboral sin posibilidades de acceder a la educación superior.

Las diferentes carreras técnicas ofrecidas en cada plantel dependían de las necesidades de la región o comunidad en la que se ubicaban. A partir de

las reformas realizadas para el ingreso al bachillerato, el sistema Conalep adoptó un nuevo perfil de egreso; el de Profesional Técnico Bachiller, es decir, el alumno egresado de este sistema tenía la posibilidad de obtener un título como técnico en algunas de las opciones ofrecidas o continuar sus estudios a nivel superior, pues además de las materias propias de cada carrera se comenzaron a impartir clases que permitieran al alumno desarrollar sus habilidades para un posterior desempeño académico.

Así, las características de la población Conalep se modificaron, pues antes de que existiera el examen único de ingreso al bachillerato (COMIPEMS) los alumnos que asistían a esta opción educativa eran aquellos interesados en obtener un título a nivel técnico sin contemplar la posibilidad de continuar con sus estudios. Después de la puesta en marcha del examen los perfiles e ingreso cambiaron, pues no sólo ingresaban aquellos que se interesaban en cursar una carrera técnica, sino también los que por alguna razón habían obtenido un puntaje menor a 30 aciertos en el examen único. De igual manera los diferentes planteles de Conalep abrían sus puertas a los alumnos en situación académica irregular, es decir a los que por edad o por adeudo de materias en secundaria no presentaron el examen de ingreso al bachillerato.

En el 2008 surge la Reforma Integral para la Educación media Superior RIEMS que entre otras cosas plantea la eliminación de perfiles de egreso diferenciados y excluyentes para la Educación Media Superior en México, lo que supone que todos los egresados de bachillerato sin importar el subsistema, deben poseer una serie de habilidades y conocimientos que le permitan acceder a la educación superior y desarrollarse plena y globalmente.

En el caso específico de Conalep Chalco, el perfil de la población está determinado por estas mismas condiciones de ingreso, sin embargo las características del contexto hacen que esta comunidad tenga particularidades muy marcadas y diferenciadas, como por ejemplo las deficiencias en el nivel académico.

El plantel Conalep Chalco 263 se ubica en la zona limítrofe entre los municipios de Chalco y Valle de Chalco solidaridad, esta zona pertenece a un

área marginal por las condiciones socioeconómicas que presenta, además de ser una zona de alto riesgo por los altos niveles de delincuencia y drogadicción.

Las carreras que ahí se ofrecen son: Profesional Técnico Bachiller en: Enfermería General, Contaduría y Electromecánica. Dichas carreras se imparten en dos turnos: matutino y vespertino. Son muchas las diferencias que pueden mencionarse con respecto a los turnos y a los grupos pertenecientes a cada carrera.

2.2.1 Los alumnos

Los jóvenes inscritos en el sistema de bachillerato técnico Conalep, se encuentran entre los 14 y los 19 años, por lo que se considera que están en la etapa de la adolescencia, definida por Casas y Ceñal (2005:1) como “un período de la vida con intensos cambios físicos, psíquicos y sociales, que convierten al niño en adulto y le capacitan para la función reproductora”

Al ser ésta una etapa de transición en la que se definen algunos aspectos de la vida como la elección vocacional, la consolidación de la personalidad, la construcción de la independencia y el fortalecimiento de la autoafirmación, los jóvenes requieren del apoyo de la familia, la escuela y la sociedad (UNICEF). Sin embargo tal apoyo no siempre es posible, así la situación de los jóvenes se convierte en un riesgo latente en el que las decisiones poco informadas se vuelven parte de lo cotidiano.

Según la UNICEF la situación de los jóvenes en el país supone que México cuenta con un total de 12.8 millones de adolescentes entre 12 y 17 años de edad en 2009, de los cuales 6.3 son mujeres y 6.5 son hombres. El 55.2% de los adolescentes mexicanos se encuentran en situación económica precaria, pues uno de cada 5 tiene ingresos familiares y personales que no le permiten acceder siquiera a la alimentación mínima requerida.

En 2008 casi 3 millones de adolescentes entre 12 y 17 años no asistían a la escuela. Del total de niños y jóvenes que no asistían a la escuela, correspondían a este grupo de edad 48.6% de hombres y 44.1% de mujeres.

Las implicaciones de dejar la escuela antes del tiempo derivan en el riesgo de continuar el aprendizaje en contextos poco favorecedores o en las

calles. Esto propicia que las capacidades y oportunidades de los adolescentes disminuyan y los riesgos aumenten condenándolos a vivir en situación de pobreza.

Los alumnos de bachillerato Conalep, no escapan a estas estadísticas, por lo que se convierten en puntos vulnerables dentro de la sociedad. Las características de los alumnos del plantel Chalco son las siguientes según datos registrados en documentación interna del plantel:

Enfermería General: Esta compuesta por grupos en un 90% femeninos. Cada ciclo escolar ingresa un aproximado de 9 grupos de entre 50 y 55 integrantes, de los cuales egresan 5 grupos de entre 25 y 30 alumnos. Los grupos de electromecánica están formados en su totalidad por varones. Cada ciclo ingresa 4 grupos de entre 45 y 50 alumnos y egresa 1 de entre 20 y 25 integrantes. En el caso de contaduría los grupos son mixtos y las condiciones de ingreso y egreso no son distintas a las de electromecánica. Como puede notarse los niveles de deserción son altos y presentan mayor incidencia en las carreras de electromecánica y contaduría. Las diferencias que se establecen al interior del plantel para cada uno de los alumnos son muy marcadas, pues las características de los grupos propician ciertos patrones de conducta que interfieren en la percepción de los profesores y de los propios alumnos, pues mientras enfermería se visualiza como la carrera “estrella” con la que se establecen mayores niveles de exigencia, electromecánica se vislumbra como la carrera que alberga a los alumnos con mayores deficiencias académicas, además por ser una carrera cien por ciento masculina se considera que los problemas de conducta en esos grupos son mayores.

Las características de cada carrera se definen a partir del trabajo que cada uno de los profesores desarrolla, de la forma de trabajo, el nivel de participación de los alumnos dentro de la comunidad, de las condiciones académicas y conductuales, a partir de ello se establecen generalizaciones sobre las condiciones y características de cada carrera. En el caso de contaduría se concentran los alumnos que no tienen un interés marcado por obtener un título a nivel técnico, es decir están ahí porque no hubo cupo en

alguna de las otras dos opciones, por lo que la percepción de estos grupos es que son apáticos y poco participativos.

La preparación de cada uno de los alumnos pertenecientes a las diferentes carreras está determinada por un currículo enfocado al desarrollo de competencias tanto para el campo laboral, como para la vida académica. Conalep, cuenta con una estructura curricular que consta de la formación básica que consiste en módulos propios de un alumno bachiller y de una formación técnica especializada, integrada por módulos diferenciados para cada carrera. Así el alumno obtiene un título de Profesional Técnico Bachiller que le permite elegir entre continuar sus estudios o insertarse al campo laboral.

Dicho modelo educativo no considera dentro de su esquema curricular actividades deportivas ni artísticas. Por lo que dentro del plantel Chalco estas actividades se limitan a torneos o talleres relámpago que no trascienden a todos los estudiantes aun cuando en los comentarios de los alumnos se manifiesta interés por dichas actividades. Esta situación implica que no se promueve la formación integral que se supone primordial para el desarrollo de los alumnos, y que a pesar de las modificaciones en el discurso y en los documentos, en este plantel se sigue priorizando la formación para el trabajo, bajo los cánones de calidad y competitividad.

2.2.2 Adolescencia y personalidad

Dado que los alumnos que conforman la comunidad Conalep se encuentran entre los 15 y 19 años, es importante distinguir algunas de las características psico-evolutivas que poseen, esto con la finalidad de caracterizarlos de mejor manera y entender los posibles conflictos por los que atraviesan por el simple hecho de encontrarse en una etapa de transición.

Existen diferentes definiciones acerca del concepto de adolescencia, sin embargo es claro que se trata de un estado psicológico en el que se lleva a cabo una transición entre dos etapas: la infancia y la edad adulta (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007).

La psicología evolutiva la describe como una de las etapas del ciclo vital más importantes en el desarrollo del individuo. Es el momento en que el “self” inicia su diferenciación, convirtiéndose emocionalmente en autónomo; se

desprende de sus figuras parentales y aprende a tomar sus propias decisiones. Así se considera a la adolescencia⁴ como una etapa en la que se definen diferentes aspectos de la personalidad que determinaran la edad adulta (Moreno, 2007).

Sin duda las características antes mencionadas hacen de esta etapa una de las más vulnerables, aunado a esto, la situación actual en el país, como la falta de oportunidades educativas y el desempleo, dificultan aún más esta etapa, convirtiéndola en un riesgo latente. Como se explica en apartados anteriores, el desarrollo de una sana personalidad permite tener como resultado un proceso de desarrollo personal que se manifieste en las diferentes etapas del ciclo vital.

Si se considera al autoconocimiento y a cada uno de sus componentes como elementos subjetivos de la personalidad individual que propician y promueven una personalidad sana, vale la pena considerarlo como un proceso susceptible de vincularlo, y representarlo a través del lenguaje artístico, pues supone una serie de concepciones individuales, emociones y sentimientos que no son fáciles de expresar y/o identificar, de este modo el lenguaje artístico, en este caso las actividades del arte teatral, ofrecen esa posibilidad de expresiva.

Dentro de la disciplina psicológica, existen diferentes medios y herramientas que permiten conocer aquello que el individuo mantiene oculto, aquello que no ha podido nombrar con palabras y que se mantiene como contenido latente dentro de su personalidad. Una de estas herramientas es la proyección, en la que se espera que el individuo manifieste su subjetividad que constituye lo inconsciente de la estructura de la personalidad.

El término proyección aparece por primera vez en los inicios de la obra de Freud, en 1895 (citado en: Esquivel, et al 2007). Según esta definición, la proyección se conceptualiza como un mecanismo de defensa inconsciente en

⁴En el presente documento se utilizará el término adolescentes y jóvenes de manera indistinta pues no existe una delimitación clara entre ambos términos. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) define a la juventud como una etapa que sucede entre los 14 y los 25 años, mientras que la Organización Mundial de la Salud (OMS) la caracteriza entre los 19 y 30 años

el que la persona atribuye a otros un rasgo o deseo que le pertenece y que le resulta inaceptable admitir como propio. Posteriormente, se agrega a esta definición la posibilidad de ser un mecanismo capaz de ofrecer la posibilidad de resolver un conflicto personal al que no se le puede enfrentar de manera consciente. Sin embargo se considera que la proyección aparece aun en casos donde no existe un conflicto, así se convierte en una manifestación hacia el exterior de percepciones internas.

De este modo encuentro cierto vínculo del proceso de proyección con la noción de representación propuesta por Eisner(2004) en esta noción se afirma que la representación es una forma a partir de la cual un individuo externaliza ideas, sentimientos y emociones a partir de un material que se configura como un medio expresivo.

Ambas nociones aluden a un proceso en el que el individuo comparte con los otros las concepciones que tiene de sí mismo y del mundo que le rodea, una vez expresadas, éstas pueden detonar de alguna manera un proceso reflexivo de ida y vuelta, es decir del interior (ideas, emociones, sentimientos, miedos) al exterior (dibujos, palabras, movimientos corporales) y viceversa, es decir, a partir de sus representaciones reflexionar sobre que elementos internos les provocaron llegar a esas representaciones.

Dentro del presente documentose considera la noción de proyección como una manifestación exterior de percepciones internas que no están necesariamente relacionadas con algún conflicto de orden psicológico, es decir la conceptualización se acerca a la idea de representación planteada por Eisner (2004)

2.2.3 Los conflictos

Es común que en el plantel Conalep Chalco existan algunas situaciones que derivan en conflictos de diferente naturaleza y que de una forma u otra interfieren en las actividades académicas del plantel.

Una de esas situaciones de conflicto es el que se presenta con respecto a la participación de los profesores dentro de las actividades extracurriculares,

pues existe disposición por parte de la gran mayoría de ellos, sin embargo esta disposición se desdibuja al encontrar un sinnúmero de impedimentos para la realización de las propuestas.

La primera son los horarios. Cabe señalar a manera de contextualización que es deseable que los docentes que laboren dentro del plantel cuenten con otro empleo a contra turno, pues Conalep no cuenta con las características indispensables que permitan estabilidad laboral, esto es a consecuencia del alto índice de deserción escolar y de los planes y programas de estudio, pues las cargas horarias disminuyen considerablemente en los semestres pares, pues los alumnos se enfocan a la formación específica de las áreas a las que pertenecen y sólo llevan una materia correspondiente al bachillerato.

Así el tiempo que los docentes pueden destinar al apoyo en el desarrollo de talleres y actividades extracurriculares se reduce a las horas libres que se tienen dentro del mismo turno, esto no supondría problema alguno, sin embargo se convierte en conflicto cuando se determina que los alumnos que deseen participar en alguna actividad (Taller, torneo, círculo de estudio) debe hacerlo también fuera de su horario de clase.

Los alumnos del turno matutino que concluyen su jornada escolar alrededor de las 2:00 pm deben quedarse varias horas a esperar que el profesor que impartirá el taller tenga horas libres y estas generalmente están entre las 4:00 y las 6:00 pm. Por otro lado, los alumnos del turno vespertino deben llegar por lo menos 2 horas antes de que inicie su horario de clases para poder acceder a un taller, situación que también se complica, debido a las tareas y a que muchos de ellos trabajan para sostener sus estudios.

Bajo estas condiciones son muchos los profesores interesados, pero pocos los que se aventuran a planear una actividad. De igual forma los alumnos se inscriben de manera entusiasta a las actividades, pero la mayoría no asiste ni siquiera a la primera sesión y los que asisten terminan por desertar.

Otra situación que deriva en conflicto es el área de preceptoría encargada de llevar a cabo las actividades del programa Construye T y que, en el mejor de los casos, debería asumir la coordinación e impartición de los

talleres sin embargo, su labor se centra en el control y seguimiento académico y disciplinar de los alumnos, situación que le resta importancia a las actividades extracurriculares y que la mayoría de las veces desconoce el planteamiento de dicho programa.

Cabe señalar que en el último semestre (1-2012) se ha notado interés por parte del área de preceptoría por generar conferencias y concursos que puedan resultar de interés para los alumnos sin embargo, desde mi perspectiva éstas se realizan con la intención de cumplir con una labor y no tienen un sentido específico. De igual forma no se difunden en la totalidad del plantel, pues dichas actividades no pueden interferir en el horario de las clases de los alumnos.

De igual forma considero que existe conflicto en el apoyo por parte de las autoridades para la realización de los talleres, pues aquellos que llegan a concretarse se enfrentan primero a la búsqueda de espacios que siempre es reducido, pues la totalidad de las aulas tienen una finalidad académica y segundo, al financiamiento de los materiales, pues éstos deben salir del bolsillo de los alumnos o de los mismos profesores en su afán por llevar sus proyectos a término y en consideración de la situación económica de la gran mayoría de los alumnos.

También la disciplina es un punto de conflicto, pues es importante destacar que en los dos semestres anteriores (1 y 2- 2011) se presentaron situaciones de violencia extraordinarias tanto fuera del plantel generadas por la delincuencia: asaltos a mano armada, amenazas por parte de bandas de la región como dentro del mismo, pues las peleas entre los propios alumnos generaron un ambiente de inseguridad e incertidumbre que propició que las autoridades tomaran medidas extremas como solicitar a los padres de familia que en medida de lo posible asistieran al plantel a recoger a sus hijos, asimismo se ha endurecido la disciplina tanto para los alumnos como para los profesores.

Un ejemplo de este endurecimiento en la disciplina es la cancelación de espacios para los talleres y actividades artísticas, deportivas y culturales, pues según la percepción de los directivos tales actividades generaban un ambiente

de desorden e indisciplina dentro del plantel. Sin embargo la incorporación de un nuevo director y de nuevo personal en el área de preceptoría volvieron a entre abrir la posibilidad de las actividades extracurriculares, aunque los conflictos descritos en párrafos anteriores persisten.

2.2.4 La presencia de programas que promueven el autoconocimiento

Dentro de la estructura curricular que se imparte en los planteles Conalep existen dos módulos pertenecientes al primer semestre que abordan los temas de autoconocimiento y proyecto de vida. El primero de ellos es *Proyección personal y profesional* que consta de 90 horas de clase y que tiene por objetivo principal desarrollar en el alumno capacidades indispensables que los impulsen al logro de sus objetivos, a la adquisición del sentido de pertenencia y finalmente a la definición de su plan de vida y carrera.

El segundo módulo se trata de *Autogestión del aprendizaje*, cuyo objetivo es lograr que el alumno autorregule su proceso de aprendizaje para el logro de sus objetivos y tareas de aprendizaje en los ámbitos escolar, familiar y social. Este módulo plantea en la unidad 1 la posibilidad de que el alumno movilice estrategias de automotivación identificando sus emociones y motivaciones.

Dichos módulos plantean una serie de actividades que pretenden guiar al alumno en la reflexión de los diferentes aspectos que interfieren en el desarrollo de su personalidad y en el logro de sus metas y objetivos sin embargo, en la práctica difícilmente se puede lograr dicho cometido, pues hablamos de un proceso personal que conlleva tiempos indefinidos para cada uno de los individuos. Asimismo vale la pena mencionar que aun cuando no se llegue al cumplimiento de los objetivos dentro de cada uno de estos módulos, sí se genera un acercamiento a ellos, aquí sería importante considerar si los profesores estamos lo suficientemente preparados a generar este acercamiento.

Por otro lado, como un programa extracurricular en el plantel una estrategia generada por la Secretaría de Educación Pública para atender las problemáticas a las que se enfrentan los jóvenes en edad de cursar la EMS es la creación del proyecto Construye T que surge como respuesta común a una

necesidad detectada no sólo en los bachilleratos CONALEP, sino en el sistema de educación media superior. Este programa está encaminado a la prevención de situaciones o factores de riesgo a partir del desarrollo de actividades que permitan el aumento y fortalecimiento de potencialidades, habilidades y competencias de los alumnos.

Construye T está dirigido a la comunidad escolar y consiste en la elaboración de propuestas encaminadas a problemáticas específicas de cada institución, llevando a cabo acciones que incidan en el espacio escolar con el propósito de mejorar el ambiente y la convivencia (Loria, Lanzagorta, Millé 2008).

Entre los objetivos del programa Construye T se encuentran; promover un ambiente educativo que propicie el conocimiento de sí mismo y fortalezca su mundo interior, propiciar una vida saludable, trabajar por una cultura de paz y no violencia y promover la construcción del proyecto de vida.

En consideración con los objetivos del programa y el desarrollo de presente trabajo, mi interés se centra en la promoción del conocimiento, la reflexión de sí mismo y el fortalecimiento del mundo interior, pues estos aspectos tocan o derivan en los diferentes ámbitos de la vida de los alumnos como el académico, el social y el personal.

El programa Construye T afirma que la importancia de crear estos espacios se debe a la necesidad de neutralizar los factores de riesgo a los que los jóvenes en edad escolar pueden enfrentarse. Entendemos por factores de riesgo según lo menciona la fundamentación del propio programa, las limitaciones provocadas por las desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas. Estos factores de riesgo pueden neutralizarse mediante los factores de protección, entre los cuales Millé (citado en Loria, Lanzagorta, Millé 2008) propone: la autoreflexión y conocimiento de sí mismo; fortalecer los vínculos positivos o redes de apoyo y afecto percibidos por el individuo en su relación con la familia y la comunidad; fomentar el sentimiento de pertenencia compartiendo creencias y valores; reconocer al alumno como elemento valioso y útil del grupo; reconocer en sí mismo las habilidades y capacidades para

enfrentar problemas, frustraciones y dolor, de igual manera reconocer su necesidad de expresión y relajación.

La propuesta del programa Construye T se traduce en ofrecer alternativas socioeducativas que fomenten el desarrollo de los intereses y aficiones de cada uno de los alumnos, con el objetivo de propiciar la integración de personas en situaciones de exclusión, marginación y riesgo a través de la realización de actividades extracurriculares que ofrezcan a los alumnos una amplia gama de opciones artísticas, culturales, de información, deportivas, de cultura democrática y fomento de la convivencia. Todos ellos son objetivos muy loables sin embargo, carece de estrategias específicas y dirigidas para abordarlos.

Así el contexto en el cual inserto mi propuesta se torna complejo, pues la falta de interés y apoyo por parte de los directivos genera dificultades de diversa índole que van desde las limitaciones de horario hasta la negación y cancelación del uso espacios pertinentes para las actividades. El argumento utilizado en todos estos casos es que se trata de actividades no académicas.

3. Referentes Teóricos

3.1 La experiencia como detonador

Frecuentemente hablamos de algunos sucesos en nuestra vida que van determinando nuestros gustos y nuestras preferencias. Constantemente aludimos a momentos inolvidables que nos han llevado a tomar decisiones no incluidas en nuestro plan de vida y que modifican nuestra visión de la misma generalmente para bien. La lectura de un libro, un viaje, una obra de teatro, una clase o incluso una película pueden ser detonadores de ese cambio de foco sin embargo, este cambio no es súbito, sino que se va configurando a lo largo de diferentes sucesos significativos a los que podemos denominar experiencias.

Así, una experiencia se convierte en algo digno de recordar y proporciona una serie de elementos con los que construimos nuestra vida y que de una forma u otra van modificando nuestra perspectiva. La experiencia entonces constituye un elemento primordial para lograr que los individuos logren una modificación en su actuar cotidiano o bien un aprendizaje.

A lo largo de la vida nos enfrentamos a un sin fin de experiencias que dejan huella en mayor o menor medida e incluso, habrá algunas que se desdibujan al pasar del tiempo, todo dependerá de cómo las conectamos con otras. Sin embargo no todo lo que sucede en nuestra cotidianeidad es una experiencia, Así conviene revisar algunos aspectos teóricos que consideran que es lo que constituye una experiencia.

Dewey (2008) habla de la experiencia a la cual define como, la interacción-relación que existe entre una persona que posee pensamientos y emociones y el medio en el que se desenvuelve. A estos dos componentes Dewey los identifica como condiciones subjetivas y objetivas (respectivamente).

La interacción entre estos elementos inicia a partir de una mera necesidad que se desarrolla como un impulso que estimula al individuo a generar un acontecimiento que pueda ser re significado y conectado para darle sentido. Así surge la experiencia que se convierte en una vivencia significativa que conecta con los diferentes ámbitos de la vida del individuo y deja una

huella imborrable. Al escenario de la interacción se le denomina situación. En ella, el mundo interior del individuo y las condiciones externas se encuentran; y es ahí, en la organización y conexión de las situaciones, donde se puede promover el surgimiento de experiencias.

Se entiende entonces que sí se tienen en consideración ciertos elementos, podemos generar las condiciones necesarias para lograr que alguien transite por una experiencia determinada y enfocada hacia un fin específico. Estas nociones teóricas me permitieron ir configurando la idea de propiciar esa conjugación de elementos subjetivos y objetivos en una propuesta de intervención en donde las actividades del arte teatral jugaran el papel de los elementos objetivos y las vivencias de los alumnos, sus emociones y sentimientos se convirtieran en los elementos subjetivos. En este sentido el taller de teatro se convertiría en el espacio de interacción para propiciar una experiencia encaminada a detonar un proceso de autoconocimiento.

Este interés de buscar el espacio idóneo para lograr que los alumnos transitaran por experiencias nuevas, surge de la idea que leí en Dewey (2008), pues él afirma que las prácticas educativas deben propiciar nuevas condiciones que posibiliten la generación de experiencias como ejes fundamentales de la educación. Así identifica dos tipos de experiencia: la Experiencia anti educativa y la educativa. La primera tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo, aumenta habilidades en una dirección particular, pero no posibilita experiencias posteriores. La segunda, la educativa debe poseer ciertas cualidades y criterios que permitirán lograr el aprendizaje.

La primera de estas cualidades es la inmediatez, esto es, que lo generado en la experiencia sirva al sujeto en el momento en que ésta se da, con la posibilidad de que inflencie experiencias posteriores. Con respecto a los criterios Dewey (2008) establece que para que una experiencia sea educativa requiere del criterio de continuidad experiencial, que alude al cambio o la modificación de los hábitos que el sujeto experimenta a partir de lo sucedido durante la experiencia. Esta modificación puede ser en hábitos físicos, emocionales o intelectuales.

El segundo criterio es el significación educativa en el que considera el contexto de la experiencia, es decir ubicar al sujeto en un ambiente familiar que le permita establecer los vínculos necesarios para llevar a cabo el tercer principio que es el de interacción en el que vincula experiencia y ambiente (Dewey, 2008).

Esta noción de experiencia aporta en gran medida a mi trabajo, pues funciona como una especie de guía a partir de la cual puedo conjugar con las condiciones objetivas (las actividades del arte teatral) y las condiciones subjetivas (emociones, sentimientos, historias) en un esquema enfocado a la generación de una experiencia.

Una vez definido el concepto de experiencia, vale la pena señalar ¿cómo se genera una experiencia?

Dewey (2008) reconoce que existe un impulso, al cual define como una acción particular e instintiva que forma parte simplemente de un mecanismo o acción incluido en una adaptación con el ambiente, la palabra impulsión designa un movimiento que lleva a una acción que se expresa en una interacción con el medio, tal impulso representa el estadio inicial de toda experiencia completa. Así se reconoce que las impulsiones son el primer paso para la generación de una experiencia, es decir las todo impulso supone el principio de una experiencia debido a que surgen de la necesidad, del hambre y de la demanda que pertenece al organismo como un todo, y que sólo puede ser provisionada estableciendo relaciones precisas (relaciones activas, interacciones) con el medio ambiente.

De esta forma se puede decir que la impulsión no tiene un punto a donde llegar, pues si no existe algo que la guíe y la enfoque hacia algún punto seguirá su camino sin que el individuo pueda hacerla consiente, se desdibujará y no podrá establecer vínculo alguno con la emoción, debido a que no podría relacionarse con las cosas que encuentra y por lo tanto éstas no podrían convertirse en objetos significativos, es decir la impulsión no influiría a los objetos y estos estarían fuera de ella. Una característica de la impulsión originada en la necesidad es que deriva en una experiencia que no sabe a donde va; “[...]la resistencia y la detención convierten la acción directa en

flexión; lo que se transforma es la relación de las condiciones impulsivas con el caudal de trabajo que posee el yo, en virtud de experiencias anteriores” (Dewey, 2008:31).

Como puede observarse, una experiencia lleva siempre al individuo a construir su mundo, la forma en que lo vive, lo entiende y lo modifica, así se entiende que si se organizan las condiciones para su surgimiento de manera correcta y con todos los elementos, una experiencia puede significar en el individuo el camino para re significar aquellos elementos que necesiten de tal proceso. No se trata de “oferta y demanda” sino de enfocar la experiencia para que ésta tenga un fin específico.

En este sentido una experiencia puede ser propiciada desde el ámbito artístico-expresivo y enfocarse a un fin determinado. Como se sabe el arte en sí mismo genera una serie de conexiones entre el mundo individual (de quien lo genera) y el mundo colectivo es un acto de expresión en el que existe una comunicación entre el artista, la obra y el espectador.

¿Es posible que, a partir del surgimiento de una experiencia, puedan detonarse diferentes procesos en un individuo? ¿Puede una experiencia llevar al participante a conectar diversos ámbitos de su vida?

Sin duda la respuesta a estas interrogantes no parece nada fácil de estructurarse. Para lograrlo, es importante considerar qué quiero lograr con la experiencia, qué elementos se consideran y para qué, y lo más importante qué tipo de experiencia quiero generar.

Dentro del presente trabajo se aborda la experiencia como detonador de un proceso de proyección y representación personal que derive en la posibilidad de generar autoconocimiento en los alumnos participantes. Para ello se consideran diferentes nociones como la de proyección⁵, la de expresión, la de representación y la de experiencia. Tales concepciones se entrelazan en el acto mismo de transformar una idea o pensamiento en un acto de expresión. Es decir se conjugan en un diseño de intervención para llegar a esa

⁵ Proyección, entendida como un proceso de manifestación de percepciones internas y que vinculo con el proceso de representación abordado por Eisner.

transformación de la idea o del sentimiento en algo que pueda ser observado, compartido; expresado.

¿Cómo podríamos definir a la expresión? ¿Desde dónde puede relacionarse con la experiencia? En el siguiente apartado abordaré la perspectiva de Dewey en la que se define al acto expresivo. Esto con la finalidad de establecer puentes de conexión que deriven en una propuesta de intervención en la que estos elementos puedan conectarse.

3.2 La experiencia y el acto expresivo

Resulta común encontrar juntos a estos términos, arte y expresión, pues se asume que el arte tiene como fin la expresión. Al mismo tiempo, el arte se convierte en un medio a partir del que se exterioriza, se comunica, se expresa. En consideración con este vínculo, vale la pena intentar definir y encontrar el punto de convergencia de estos términos.

Existen diferentes concepciones del término expresión, según la Real Academia de Lengua, expresión se refiere a una especificación o declaración de algo para darlo a entender, de igual forma la define como palabra o locución, efecto de expresar algo sin palabras. Viveza y propiedad con que se manifiestan los afectos en las artes y en la declamación, ejecución o realización de las obras artísticas. Estas nociones ponen de manifiesto que, en el acto de expresión, hay un cierto sentido de exteriorización de algo (idea, afecto, emoción). Sin embargo la expresión no sólo es una acción, sino más bien un proceso, un acto que se desencadena a partir de un suceso o experiencia.

“Identificar una acción casual o instintiva de un acto expresivo apoya la relación entre arte y expresión, pues nos enfrenta con dos cosas distintas que marcan la diferencia y que ponen a la expresión y al arte como una construcción consciente que conlleva la materialización” (Dewey, 2008 :56)

Dewey (2008) establece una diferencia entre lo que es un acto expresivo y lo que es una acción impulsiva. El primero lo constituye una acción consciente y dirigida y el segundo alude a una necesidad que puede dar origen al acto expresivo.

Cabe destacar que estas acciones impulsivas constituyen el origen de un acto expresivo. Para Dewey (2008) un acto expresivo se genera cuando nace un impulso que implica una transformación de energía que modifica significados y referentes adquiridos a partir de experiencias pasadas, el vínculo y la unión de lo nuevo y lo viejo no es tan simple sino que conlleva la recreación en la que el impulso encuentra forma y solidez, como si se tratara de la pieza de un rompecabezas que se ubica en el punto que genera completud.

La información ya significada y consolidada es literalmente revivida, es decir se resignifica al encontrarse con la nueva situación. Este cambio es lo que convierte una actividad en un acto de expresión. Las cosas del ambiente se convierten en medios a partir de los que puede generarse este acto de expresión.

Dewey (2008) señala que no toda actividad que se exterioriza es de naturaleza expresiva. Pues existen actos en los que el impulso predomina, convirtiéndose en una especie de tempestades de pasión que sobrepasan las barreras que existen entre una persona y algo que quisiera destruir. Así se considera un error pensar que el dejar fluir el curso de una impulsión supone o conlleva a constituir la expresión. Antes de que esto pueda ser un acto de expresión se necesita ordenar e incorporar de una u otra forma los valores de experiencias anteriores con la finalidad de darles sentido y significación.

Si bien se requiere una descarga emocional para llegar a las condiciones necesarias que generen el acto de expresión ésta no es suficiente. “Descargar es desembarazarse, despedir; expresar es quedar, impulsar un desarrollo, trabajar hasta la compleción” (Dewey 2008: 35). Cuando se es consciente del significado de un acto que inicialmente se ejecuta por necesidad interna o impulsión, se posibilita que mas tarde esta acción se convierta en un verdadero acto de expresión. Así una actividad que nace como un impulso, que surge de manera natural se transforma porque se convierte en un medio que permite llegar conscientemente a una consecuencia. Dicha transformación se vincula con el proceso mediante el cual se produce el arte.

Para llegar a concretar un acto expresivo en arte se requiere un material en el que se soporte o se concretice el acto expresivo, pues sólo cuando la materia se utiliza como medio que genera la expresión y por consiguiente el arte. De tal suerte se puede decir que existe una conexión interna entre un medio y un acto de expresión, pues un acto de expresión de una forma u otra utiliza siempre materia natural que puede ser natural en el sentido de lo habitual o también en el del primitivo o nativo

El acto de expresión se define desde la etimología como una comprensión o una presión ejercida. Así se entiende que aun en los modos más mecánicos de expresión existe una suerte de interacción y transformación del material primitivo que es el material crudo en un producto del arte, en relación al cual es utilizado dicho material.

Desde esta perspectiva la obra de arte se convierte en la construcción de una experiencia completa, la cual resulta de la interacción de energías del organismo y condiciones de un ambiente. Lo expresado es el producto generado por la presión ejercida por las cosas objetivas sobre los impulsos y tendencias naturales, así se considera que es expresión en la medida en que es el resultado de esta interacción.

El acto de expresión que se encuentra contenido en una obra de arte es una construcción temporal, es decir es parte de un proceso, no es una emisión generada a partir de una situación instantánea. El proceso sucede más o menos de la siguiente manera. Cuando la impulsión se profundiza, se traen a la memoria una serie de actitudes y significados que surgen a partir de alguna experiencia anterior y que se conectan con la actual dando como resultado el acto expresivo.

De esta manera el acto de expresión no es algo que derive sobre una inspiración ya completa, sino que se trata de una inspiración impulsada que se completa en el momento que logra concretizarse por medio de un material objetivo, así en un acto expresivo el artista no describe la emoción en términos intelectuales y simbólicos, sino que realiza el hecho en el cual surge la emoción y se proyecta (Dewey 2008).

Durante un acto expresivo la emoción crea un vínculo con el material elegido es decir, opera como un imán que se encarga de atraer el material apropiado, para concretizar el acto expresivo. Esta suerte de imán sucede debido a que se experimenta una afinidad emocional entre el material y la emoción que esta en marcha. De esta forma se puede decir que un producto que se lleva a cabo sin emoción, puede manifestar habilidad, pero no arte.

Una vez que la emoción se proyecta sobre el material se puede decir que la emoción está informada y es progresiva, es decir la emoción se hace concreta, se enfoca, llega a un fin y no se desgasta. Así se puede decir que dentro de un acto expresivo es necesario contar un impulso o emoción, la materia y un proceso en el que la reflexión jugará un papel importante, pues a partir de ella completará el proceso que permitirá establecer el vínculo entre ese acto y acciones y significados devenidos de otras situaciones.

Así se puede concluir que la expresión implica al mismo tiempo acción y resultado, un proceso a través del cual llegar a un producto que se distinga por poseer parte de la emoción que le da un carácter de unicidad. Lo poético como distinto de lo prosaico, lo artístico como distinto de lo científico, la expresión como distinta de la enunciación, hace algo que no es conducir a la experiencia sino que constituye una experiencia.

De igual forma queda de manifiesto que un acto expresivo se realiza desde la reflexión individual que permite proyectar en un material (que puede ser el propio cuerpo) una idea o sentimiento. En este punto se aluden a las condiciones subjetivas necesarias para la generación de una experiencia, el material que soportara esa idea se convierte así en las condiciones objetivas que propiciarán una experiencia.

3.3 La representación como forma de expresión

En el apartado anterior se establecieron referentes que permiten entender que el acto expresivo no es algo que se dé de manera inconsciente, sino que va más allá para alojarse en algo concreto capaz de conectar con el individuo y la experiencia, dando lugar al arte. En el presente apartado hablaré de la representación como proceso cognitivo y artístico.

A manera de introducción es importante destacar que la vía a través de la que obtenemos el primer contacto con el mundo son los sentidos, a partir de ese acercamiento se asigna un significado a lo que los sentidos captan. Se desencadena un proceso en el que interactúan la percepción, la formación de conceptos y la significación o interpretación de los mismos. Sin embargo, éste se configura como un proceso personal que si bien es determinado por la experiencia, se significa y se vuelve individual, se vuelve privado.

Si entendemos la palabra representación tal y como la menciona Eisner (1987) como un medio por el cual se hacen públicos los contenidos de la conciencia, podemos afirmar que existen diferentes formas de representación a partir de las cuales se comparten los significados; la escritura, el lenguaje matemático, el lenguaje artístico son sólo algunos ejemplos de esas formas de representación.

“Así, las formas de representación son los dispositivos que los seres humanos utilizan para hacer públicas las concepciones que tienen privadas. La selección de una forma de representación funciona no sólo como vehículo para transmitir lo que ha sido esquematizado, sino como una manera de reformular las formas de concepción” (Eisner, 1987: 35)

Cuando se elige una forma de representación, ya sea en un material o con el propio cuerpo es como elegir la forma de visualizar el mundo. De igual forma se elige la manera en que se representa. La forma de representación se refiere entonces al medio expresivo que se usa para hacer pública una concepción. Cualquiera que sea esta forma de representación debe permitir la transmisión de información encaminada a tocar uno o más de los sistemas sensoriales y emotivos.

La interacción del individuo y el medio da como resultado una experiencia y a partir de ella el sujeto inicia con el proceso de formación de conceptos que parten de la necesidad de éste para exteriorizar y requiere uso de formas de representación.

Si el individuo desea expresar los sentidos que ha extraído de las transacciones con aquellas cualidades utilizará cierta forma de representación, ésta estará influida por sus habilidades y propósitos. Una vez que el individuo

concreta la transformación desde la concepción hasta la representación, pasan a formar parte del medio sobre el cual el individuo puede seguir reflexionando.

La clase de experiencia que un individuo tenga dependerá de las clases de cualidades que el sistema sensorial recoja

Así Eisner (1987) distingue tres formas de representación: el mimético referido a la medida en la que la forma se parece o se acerca al objeto que se desea representar, la representación expresiva, en la que no se representa el aspecto superficial del objeto o del acontecimiento, sino más bien su estructura profunda. En otras palabras, su carácter expresivo. Finalmente está la representación convencional o asignación de significado en donde el uso de los significados de signos cotidianos se ven influidos por el contexto y se resignifican de manera extra cotidiana, también está el de conocimiento somático que se da a través de los sentidos. Cabe mencionar que la representación tal y como la he mencionado permite desarrollar procesos cognitivos, en los que se desencadenan habilidades perceptuales.

En el siguiente apartado explicitaré algunas de las razones por las que el arte teatral se puede convertir en una forma de representación.

3.4 El teatro como forma de expresión representación

En el presente documento intentaré explorar la relación entre la actividad teatral como forma de expresión y representación y un proceso de reflexión individual que permita expresar desde lo escénico algunos elementos de la personalidad que puedan llevar a un proceso de autoconocimiento.

Existen diferentes perspectivas que han considerado al teatro como una forma en la que el hombre se ha reflejado. En esta misma idea Gonzales, Martí, Trozzo, Torres y Salas (1998) afirman que el teatro es un vehículo de humanización, pues le ha brindado la oportunidad al hombre de decirse y decir, le ha permitido reflejarse para mirar su imagen interna; tal recurso proporciona elementos para la construcción de los individuos y de las comunidades.

Desde esta concepción, el teatro ofrece una oportunidad de representación y proyección de sus sensaciones, sentimientos, experiencias o ideas en un medio estable. Para quien hace uso de él, le permite verse a sí

mismo, observarse en los otros y a los otros en él. Existen otras perspectivas respecto a la disciplina teatral que aun cuando son distintas no se alejan de la idea de la representación personal y de la conceptualización del teatro como una posibilidad proyectivo-introyectivo de sentimientos y emociones que favorecen la resolución de ambivalencias.

Hay diferentes razones por las que se visualiza al teatro como una forma de representación de los diferentes aspectos psicológicos y sociales. Una de ellas es defendida por Augusto Boal (2002) en su libro *El arcoíris del deseo* en el que hace una serie de afirmaciones en las que deja ver que las artes en general son una forma en la que se puede acceder al inconsciente con el objetivo mirar hacia uno mismo y hacer conscientes algunos aspectos como las experiencias y la emociones y así hacerlos conscientes y reflexionar sobre ellos para darles sentido.

Boal (2002) plantea al teatro como una actividad en la que el ser humano puede ver y verse como una especie de desdoblamiento en la que puede encontrarse dentro y fuera de la acción teatral. El teatro, tiene la capacidad de ofrecer un espacio o entablado en el que lo objetivo y lo subjetivo se encuentran en constante interacción.

Sin duda uno de los personajes más representativos del teatro moderno es Augusto Boal, quien desarrolló una metodología teatral vinculada estrechamente con el ámbito personal y el social. *El arcoíris del deseo* es sin duda un trabajo que permite entretener líneas metodológicas que desdibujan los límites de la escena para trascender en lo personal para posteriormente derivar en la transformación de lo social desde lo escénico.

Boal va desde el trabajo individual con cada uno de los participantes en *el arcoíris de deseo*, hasta el trabajo colectivo, con la posibilidad de tener en el teatro la oportunidad de solucionar conflictos de índole social. Así surge *el teatro del oprimido*, como una necesidad de crear y brindar espacios de libertad donde la gente puede dar rienda suelta a sus recuerdos, emociones, imaginación, pensar en el pasado, en el presente e inventar su futuro en lugar de sentarse a esperarlo de brazos cruzados.

Retomé los planteamientos de Boal, debido a que encuentro ciertos puntos de convergencia con mi postura, en el sentido de que el teatro funciona como un espacio de liberación y expresión.

Los planteamientos básicos del teatro del oprimido y del arcoíris del deseo son que todos los seres humanos somos actores, porque actúan situaciones de la vida y espectadores porque observan acciones en ellos y en los otros. Desde esta perspectiva, Boal afirma que todo el mundo actúa, interactúa e interpreta de manera cotidiana, pues el lenguaje teatral es el lenguaje humano por excelencia y el más esencial.

De esta manera, los actores hacen en el escenario exactamente aquello que hacemos en la vida cotidiana, a toda hora y en todo lugar los actores hablan, andan, expresan ideas y revelan pasiones, exactamente como todos nosotros, la única diferencia entre ellos y nosotros es que son conscientes de estar usando ese lenguaje lo que los hace más aptos para utilizarlo, los no actores, en cambio ignoran que están haciendo teatro(Boal, 2004).

Para Boal (2004) el teatro es la capacidad de los seres humanos de observarse así mismos en acción. Los humanos son capaces de verse en el acto de ver, capaces de pensar sus emociones y emocionarse con sus pensamientos.

En este sentido reconoce que en el trabajo con adolescentes o niños muchas veces es especialmente difícil entender que quieren decir con las palabras que usan, pues deben aprender a usarlas y casi siempre recurren a un vocabulario reducido que aprenden con dificultad. Las imágenes sin embargo, son su propia creación y por eso les resulta más fácil expresar por este medio sus pensamientos, las imágenes son más fáciles de inventar que las palabras y hasta cierto punto más ricas en significados posibles, más polisémicas.

También existen otras perspectivas fundamentadas en la psicología que vinculan el uso de los recursos teatrales para detonar procesos mucho más complejos, tal es el ejemplo del psicodrama. Es importante recalcar que estos

trabajos, tienen orígenes y objetivos totalmente distintos, pues Boal hace planteamientos completamente artísticos y estéticos.

En los párrafos posteriores mencionaré a grandes rasgos algunos de los planteamientos del psicodrama que apoyan la construcción de mi postura dentro del presente trabajo.

Según Boria (2001) el psicodrama es una técnica terapéutica que favorece en el individuo la construcción de una versión diferente de su historia y una personalidad capaz de producir roles más espontáneos. Desde esta perspectiva, el psicodrama maneja términos usados en la sociología que sin embargo no se entiende de la misma forma.

Un ejemplo es el término Rol que, según esta teoría, es la manifestación de la totalidad de la persona en una relación en un momento dado. Es la base de la personalidad y se desarrolla en las relaciones interpersonales. Implica una relación con los otros dentro de una situación específica en la que interactúan un rol y un contra rol (Boria, 2001).

El planteamiento básico del psicodrama está en propiciar en el participante una forma flexible y fluida de la relación con los otros y de la vida que dé mayor armonía en todas las funciones para recuperar la espontaneidad del niño que se ha perdido con la socialización, es decir el individuo se ha estructurado en una personalidad inflexible, híper racional. Desde esta perspectiva la espontaneidad permite resolver el conflicto con flexibilidad. El juego del psicodrama permite que ambas dimensiones se encuentren de modo que se pueda recuperar la espontaneidad; el yo flexible.

Desde la perspectiva psicológica Moreno (Citado en Boria, 2001) plantea que existe en el individuo una matriz de identidad, esto es el primer universo del niño en el que no hay una separación entre realidad y fantasía, es decir no existe un mundo social.

Así la relación con los otros le permite reconocer a un “yo” y a un “no yo” para identificar la diferencia entre el mundo individual y el mundo social. El del niño pequeño es un mundo de fantasía en el que no hay separación entre real y lo fantástico. Paulatinamente el niño comienza a separar estos dos mundos.

Este proceso de separación tiene como principal agente al juego, pues con ayuda de éste puede conciliar los dos mundos y pasar con fluidez de uno a otro.

Boria (2001) afirma que cuando se llega a la edad adulta nuestro mundo se vuelve rígido y lleno de reglas que nos causan conflictos y nos sitúan siempre en el mundo real es decir, nuestra personalidad se vuelve inflexible y no nos permitimos jugar con ese mundo de fantasía que de una forma u otra nos ayuda a liberar las tensiones de los conflictos cotidianos y nos impide explorar posibilidades de solución.

El psicodrama se sitúa precisamente en el punto en el que el individuo puede pasar de un mundo real a otro de fantasía, proporcionándoles una personalidad flexible, es decir, el psicodrama se convierte en ese juego que permite guardar el equilibrio en los diferentes mundos.

Desde esta postura conceptualizo al juego como ese elemento que apoya la transición entre lo individual y lo colectivo; lo que se desea compartir. La idea de integrar algunos de los planteamientos del psicodrama a la propuesta que presento se desprende de la posibilidad que ofrece el psicodrama para convertirse en una actividad que apoya la expresión de emociones, sensaciones y situaciones que no son reconocidas de manera consciente por el individuo y que de alguna manera generan un conflicto, ya sea con los otros o con uno mismo.

Del psicodrama rescato también, la idea de trabajo grupal, pues permite generar un clima de espontaneidad, el grupo moviliza un trabajo psíquico instaurando modificaciones a través de un proceso de transformación, constituye una realidad con características propias que actúa como agente de cambio. En el grupo de psicodrama hay regresiones porque disminuye el control racional y se suavizan las defensas sin provocar ansiedad de pérdida de control, pues el espacio, el director y el grupo funcionan como contención.

Vale la pena destacar que el juego es un elemento importante y afín tanto en el ámbito psicológico como en el teatral. Así, el psicodrama lo retoma como una vía a partir de la cual se abordan situaciones de conflicto con menor

tensión, pues para los participantes se trata de una simulación en la que de alguna manera liberan aquello que les provoca angustia o temor.

Boria (2001) afirma que el niño juega sin control y sin responsabilidad, pero con reglas en donde se puede conciliar la fantasía y la realidad. “Con el juego se pueden construir el mundo ficticio y arbitrario pero que es vivo en el sentido de que la vivencia experimentada en él no es ficticia, pues las emociones son reales”, así las imágenes pertenecientes al mundo interno son representaciones mentales de roles pues las representaciones del mundo interno implican vínculos con los otros. Según él, en la escena dramática se encuentra a otros que no son.

El juego se convierte en el espacio intermedio entre el mundo interno y el mundo externo en el que se pueden encontrar “yo auxiliares”. La escena permite una mediación entre ellos, de igual forma el psicodrama permite recuperar la capacidad de simbolización que produce que las repeticiones se modifiquen. La representación es una repetición simbólica de otras escenas, otras situaciones y otros roles originales, por lo que se propicia un proceso de representación del otro, visto como el otro real es diferente de la transferencia, pues en la transferencia hay proyecciones estereotipadas hacia el otro como representante de un objeto del mundo interno y no como persona real.

Los fines del psicodrama se basan en recuperar experiencias que cubran necesidades básicas como:

- Poder estar
- Recibir del otro
- Ser amado
- Mostrarse al otro y ser visto sin temor ni vergüenza

Sin embargo ésta no es la única razón por la que el teatro se configura como una forma de representación de aspectos psicológicos, sino que también encontramos otras perspectivas como la de Gonzáles, et al (1998) en las que se menciona que el teatro permite:

- Objetivación de situaciones conflictivas, a partir del argumento escénico, ya sea por extensión, duplicación o semejanza.
- Desarrollar un proceso de inter juego proyectivo-introyectivo de sentimientos y emociones que favorecen la resolución de ambivalencias.
- Inmovilizar escenas que en su mundo interno se producen vertiginosamente y le brinda la posibilidad de analizarlas y manejarlas en la ficción
- La participación grupal que en algún momento funciona como contingente de emociones.
- Lograr una diferenciación entre el afuera y el adentro, entre el presente y el pasado, la continuidad y la diferencia.
- El ejercicio de diferentes roles que propicia nuevos vínculos y su posición en relación con los otros.
- Pertenencia a un grupo.
- La identificación de aspectos de la personalidad.

Así se considera que el teatro le ha brindado al ser humano un espacio en el que se permite explorar temores, fantasías, conflictos y agresividades, sin temor a la reprobación.

Como puede observarse existen diferentes vías a través de las cuales se ha vinculado el arte teatral y los elementos psicológicos, por ello consideré a las actividades del arte teatral como parte fundamental de mi propuesta, pues además de la experiencia que a mi me proporcionó, permite explorar un sinfín de posibilidades en las que se conjugan el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y reflexivo emotivas.

El teatro en sí mismo puede propiciar experiencias que permitan al individuo vincular diferentes aspectos de su vida, desde lo cotidiano hasta aspectos de orden psicológico.

Según Hernández (2002), el arte teatral es un arte milenario que nace de la necesidad del ser humano de trascenderse, de reconocerse, de autoevaluarse, de comprenderse, de entender su entorno, de cuestionarse, de enfrentarse a las fuerzas cósmicas o de la naturaleza de la propia razón o la razón de otras fuerzas.

William Shakespeare (citado en Hernández, 2002: 11) dijo: “el teatro es un espejo en donde el hombre refleja sus vicios y sus virtudes”. Aunque hay muchos puntos de vista para definir al teatro, desde la perspectiva de la comunicación, a través del teatro se transmiten ideas, pensamientos, emociones, sentimientos, sensaciones e incluso se nos da información y enseña como nos comunicamos en la vida real, con la experiencia corporal: señas, guiños, gestos, movimientos e incluso involuntariamente con ese lenguaje postural desde donde nuestro inconsciente exhibe la aprobación o animadversión hacia las cosas o las personas que nos rodean.

De este modo el arte teatral permite al individuo establecer vínculos entre lo que es de manera cotidiana y lo que descubre de sí mismo en la construcción de la escena, así el teatro se convierte en una serie de actos y sucesos determinados por el objetivo principal de la obra y se enlaza con la individualidad del personaje, en la que se trastocan diferentes sentimientos y emociones que se van llevando a diferentes niveles de reflexión.

El teatro tiene la capacidad de estrechar a los participantes con los otros, pero también puede generar una comunicación intrapersonal que permita descubrir diferentes aspectos en cada uno de los que de él participan.

Existen diferentes formas de acercarse al teatro cada una de ellas se enfoca a un objetivo en específico. Una de ellas es la creación colectiva que se refiere al trabajo de producción dramática realizado por un grupo con un coordinador que mediante un esfuerzo común que quiere conseguir un resultado artístico. En lo personal y en el contexto de este trabajo visualizo a la creación colectiva como una vía a través de la que los alumnos pueden involucrarse de manera activa en las actividades del campo teatral, pues ofrece una serie de recursos que posibilita la participación de todos y cada uno de los integrantes.

La creación colectiva requiere la implicación total de un grupo de principio a fin Requiere intervención activa y creativa en la elaboración y en la toma de decisiones que afecta el proceso y el resultado, genera clima de confianza y seguridad de trabajo en equipo, respeto a las opiniones de los demás, la participación tolerante y solidaria que la convierte en una vía

pedagógica para conseguir crecimiento y maduración personal y artística (González, et al 1998).

Dentro del presente proyecto retomo algunos de los elementos de la creación colectiva como parte de la intervención, pues considero que permiten a los participantes diferentes formas de participación e interacción.

Fases de la creación colectiva

La persona y el grupo

El objetivo de esta fase es buscar la integración, confianza y apertura de los canales. Es importante que cada una de las sesiones tenga un diseño que permita preparar al alumno en los diferentes momentos del proceso con el fin de que se facilite su desempeño y disposición. Se proponen diferentes momentos para llevar a cabo la sesión, entre ellos está el calentamiento en donde se prepara al individuo para el trabajo que ha de llevarse a cabo durante la sesión. Es importante que a lo largo de la sesión se realicen actividades de integración grupal y aquellas en las que se genere un ambiente de confianza.

Dentro de este trabajo consideré que la primera fase de la sesión podía generar este ambiente de confianza que se necesita para poder llevar al grupo a la reflexión, tanto individual como grupal; pero sobre todo, para que cada uno de ellos se sintiera en un espacio idóneo para compartir, para representar.

Uno de los momentos que se desarrollan en la creación colectiva es el de expresión-comunicación que se concibe como el hilo conductor de todo proceso en la que hay una utilización más global del lenguaje dramático. En él se manifiesta el grado de asimilación y comprensión del mismo. Durante este momento, las actividades se centran en trabajos realizados individualmente, en parejas, en subgrupos y se basan en los instrumentos y materiales con los que se articula el lenguaje dramático, incluye la exploración y la improvisación, la exploración del cuerpo, del movimiento y de la voz, de los objetos del espacio la expresión y la utilización de los distintos soportes que desencadena la expresión

Este elemento de expresión-comunicación se relaciona de manera directa con algunos aspectos que trabajé durante la intervención, pues se centra en aquellas actividades en las que los participantes pudieron hacer uso de su cuerpo y otros materiales para llevar a cabo acciones y representaciones que hablaran de ellos, de las cosas que les gustan y les disgustan, así convirtieron su cuerpo en material expresivo.

Posteriormente se encuentra el momento de relajación que permite la distensión muscular, dispone a la toma de conciencia y la concentración, puede realizarse al comienzo al medio o al final a través de auto masaje, a partir de la respiración, relajación, a través de imágenes mentales y trabajar con lentitud el movimiento del cuerpo.

Finalmente se encuentra el momento de evaluación en donde se produce la toma de conciencia y se valora la actividad desarrollada por el grupo a través de la reflexión, se puede hacer al final de la clase o al término de algún ejercicio que implique toma de conciencia inmediata.

Sin duda esta fase se integra a la intervención llevada a cabo, pues supone el momento en que los participantes verbalizan y vinculan lo sucedido en cada uno de las sesiones consigo mismos, se hacen conscientes de cómo a través de su propio cuerpo pueden llegar a mostrar algo que a simple vista no se ve. También es el momento en el que se reciben los comentarios de los otros y a través de ello se comienza a construir una dinámica de convivencia y de reconocimiento del otro.

Como podemos notar esta forma de creación plantea momentos en los que los participantes desarrollan y ponen en práctica diferentes habilidades, desde las sociales como las personales que se enfocan en la reflexión individual. Respecto a esto podemos decir que cada uno de estos momentos apoya no únicamente la exploración de habilidades escénicas sino también a la creación de vínculos personales y sociales.

Sin duda el teatro es un arte que puede practicarse en diferentes lugares y con distintas intenciones. Un ejemplo de ello son los talleres culturales en los que se pretende realizar montajes sencillos, explorando y llevando a cabo

algunas técnicas del arte teatral y a donde asisten personas con un objetivo más conciente. Sin embargo, existen también lugares en los que no todos los participantes no se involucran de inmediato con el teatro como por ejemplo, las escuelas.

Dentro del trabajo del teatro escolar, Carballo (1995) se hace dos cuestionamientos a partir de los cuales se puede tener una perspectiva teatral distinta, tal vez más enfocada a la alfabetización y la exploración de las diferentes posibilidades que el teatro aporta a la formación de los estudiantes y que de alguna forma se relaciona con el objetivo al que este trabajo pretende llegar.

El primero de ellos se aboca a conocer la forma de orientar el entrenamiento físico de los adolescentes o de las personas que no son profesionales, si el trabajo no se dirige únicamente hacia lo artístico, sino hacia lo pedagógico, de desarrollo integral de la personalidad. Es decir, lo que se busca es generar una estrategia en la que los que no son profesionales ni pretenden serlo conozcan su cuerpo y hagan uso de él, como es el caso de la propuesta que nos ocupa.

El segundo se desprende del primero, pero se enfoca de manera específica en la contribución del teatro a un proceso madurativo personal desde el placer y la diversión, en donde pueda explorar sus posibilidades, superar sus dificultades, canalizar sus energías y auto disciplinarse a través del gozo. Desde esta perspectiva, la propuesta que presento indica esa necesidad de que los participantes vean y sientan en el taller esa posibilidad de integrar a su vida la reflexión y la expresión a partir del lenguaje teatral.

Para Carballo (1995) tanto el proceso madurativo como el deentrenamiento encuentra un vínculo en el posibilidad que brinda el teatro para jugar, pues argumenta que desde lo meramente físico se pueden ir agregando variantes que permitan jugar, de igual forma considera que hay que enfocar los esfuerzos que se está realizando sin olvidar el objetivo de la relación comunicación, por ello es conveniente plantear secuencias de búsqueda individual, en parejas y en micro grupos, que faciliten jugar,

relacionarse, comunicar y ayudarse a través del trabajo compartido y el contacto físico.

Entonces el juego supone una suerte de rompimiento con lo formal (por llamarlo de alguna manera) y permite que cada uno de los participantes se relacione de una forma más natural. Así el juego se convierte en un medio en el que los participantes se acercan así mismos y hacia los demás. En este sentido el presente trabajo retoma estas afirmaciones para construir un espacio de juego en el que se posibilite la expresión y representación.

Igualmente las actividades de improvisación proporcionan una forma de entrenamiento que permite desarrollar, diversas capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes, una de ellas es la imaginación que se plantea como un detonador de la creatividad y desarrolla la capacidad de estímulo-respuesta, lo que a su vez genera confianza y seguridad, soltura y naturalidad. También promueve la autonomía en tanto que obliga a afrontar situaciones y a buscar y encontrar soluciones en definitiva a la toma de decisiones (Carballo, 1995).

Como podemos observar estos elementos nutren la propuesta de intervención pues no sólo buscan desarrollar habilidades escénicas sino que promueven aspectos del desarrollo personal e incluso del autoconocimiento, la seguridad y la capacidad de autodeterminación (Dichos conceptos se retoman desde la concepción de Cardenal, 1999). Así podemos visualizar a la improvisación como uno de esos elementos estructurales que fundamentan la propuesta de intervención.

Cada una de estas formas de improvisación proporciona además de las habilidades antes mencionadas la posibilidad de observar el trabajo de los otros con el fin de establecer un intercambio de crítica constructiva y a la vez identificar y proyectar las propias acciones.

A lo largo de este texto he tratado poner de manifiesto que el teatro favorece en gran medida a la educación y al desarrollo de los individuos, pues el ambiente que se genera dentro del ámbito escénico y en especial el de la creación colectiva propicia la participación y la creación de vínculos grupales que de una forma u otra proporciona estabilidad y creación de identidad.

Uno de los puntos importantes de resaltar es que dentro del trabajo escénico en especial el del arte teatral, es que existe un trabajo grupal de fondo que beneficia en gran manera el fortalecimiento de la personalidad, pues ésta es en gran medida el producto de la interacción con otros seres humanos que resultan significativos.

Hansen, Warner, Smith (1981), en su trabajo sobre orientación grupal con adolescentes, afirman que gran parte de lo que los individuos piensan acerca de sí mismos provienen de la retroalimentación que adquieren a partir de las interacciones con otras personas, de igual forma el trabajo grupal permite a los miembros analizar su propia conducta en un grupo, cada individuo puede ver como él o ella actúa en el mundo de todos los días.

Así en la práctica del teatro no sólo se desarrollan habilidades para el trabajo escénico y las de orden social, sino que a partir del trabajo grupal se obtienen también beneficios a nivel individual y personal.

Hansen, et. al (1981) dicen que un grupo no es otra cosa que un microcosmos de la sociedad. En el que se desarrollan conflictos, afectos, vínculos, aversiones y situaciones susceptibles a enfrentar y a resolver, razón por la cual un grupo brinda la capacidad y habilidad de llevar a cabo esta resolución con un mediador (coordinador grupal) que a final de cuentas supone una preparación para enfrentarse a conflictos cotidianos. De igual forma el grupo puede ayudar a la gente a examinarse y comprenderse, ayudándolos por lo tanto a interpretar sus conductas.

El valor de los enfoques grupales está en que ayudan a los individuos a lograr un sentimiento de identidad: quiénes son, dónde están, qué es lo que están haciendo y a dónde van (el autodescubrimiento, la autodirección y la auto percepción)

Los grupos se caracterizan por compartir algunas actitudes y valores en común, se aceptan mutuamente y se relacionan unos con los otros de muchas maneras. Loesser 1957 describe las siguientes propiedades esenciales de un grupo: interacción dinámica, objetivo en común, número de miembros adecuado desarrollo de la capacidad de autodirección. Un grupo efectivo

funciona solo en términos de la voluntad y el consentimiento de sus miembros y aquellos que son miembros en contra de su voluntad no se exploraran a sí mismos en el grupo ni estarán dispuestos a recibir retroalimentación de sí mismos.

Así, los grupos en los que se desarrollan actividades escénicas como el teatro obtienen además de los beneficios que esta práctica proporciona, la posibilidad de pertenecer a un lugar en el que puede sentirse con la capacidad y la confianza de mostrarse y ser aceptado por el resto del grupo. El trabajo grupal, ha visto su desarrollo tanto en trabajos de orden pedagógico como en los de origen psicológico y terapéutico.

Dentro de la orientación en grupos el trabajo está enfocado a capacitar al individuo para avanzar hacia el cumplimiento de ciertas necesidades psicológicas: pertenecer, ser aceptado, descargar sentimientos negativos y participar en un clima de apoyo en el que se fomente la autoexploración.

Como puede observarse este trabajo contempla diferentes vertientes, como la artística, la psicológica y la educativa y retoma de cada una diferentes elementos que se traducen en una propuesta en la que tejen nociones y procesos pertenecientes a cada una de ellas. De la vertiente psicológica abordo el proceso de autoconocimiento a partir de la reflexión individual, el psicodrama como posibilidad proyectiva⁶ y el trabajo grupal como eje de contención emotiva.

De la vertiente artística considero a la representación como forma de expresión, a la misma expresión y al arte teatral como forma de representación. De igual manera se desprende de la vertiente educativa la noción de experiencia.

Cada uno de estos elementos encuentra en el juego este vínculo que permite conectar cada una de estas vertientes

3.5 El juego como vínculo

A lo largo de cada una de las sesiones aplicadas surgió un elemento que no se contempló del todo al inicio de la propuesta pero que sin embargo fue una constante en la revisión teórica; el juego. Este elemento permitió a los alumnos

⁶ La proyección entendida como una forma de exteriorización de percepciones internas que relaciono con el proceso de representación del que habla Eisner

participantes ubicarse en un espacio flexible y posibilitó cada una de las actividades para ser llevadas a un nivel diferente en el que además de una suerte de expresión-representación, había cierto disfrute y relajamiento.

Así resulta conveniente revisar algunos aspectos referentes al juego, pues es un componente básico de todos los procesos, tanto en los artísticos como en los psicológicos y sociales.

En el Diccionario Español de la Real Academia, la palabra juego proviene del latín *iocus*, que se define como la acción y efecto de jugar, pasatiempo o diversión. Es un ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde. También el juego es una acción que nace de forma espontánea por la simple satisfacción que este proporciona. El vocablo jugar, deriva del latín *iocari*, y se define como hacer algo con el sólo fin de entretenerse o divertirse, hacer travesuras, tomar parte en un juego (Campos, Chacc, Gálvez 2006)

La noción de juego ha sido abordada desde diferentes perspectivas, las sociales, las psicológicas y las pedagógicas, cabe señalar que ninguna de ellas es excluyente, pues los elementos presentados por cada perspectiva son afines.

Dentro de la perspectiva del aprendizaje social, Vigotsky señala que el juego da como resultado una interacción en la que los niños participantes logran adquirir papeles o roles que son complementarios al propio. Así esta actividad se convierte en una posibilidad de representación de la realidad, pues a partir de la imaginación y la simbolización el niño se hace partícipe de su propia realidad y puede transformarla apoyando de algunos objetos que se resignifican. Un ejemplo de ello es cuando los niños corren con la escoba como si ésta fuese un caballo.

Por su parte Huizinga (citado en Navarro 2002) sostiene que el juego es una actividad que se encuentra impregnada en todas y cada una de las etapas de la vida del ser humano y que el juego auténtico es el fundamento de la cultura. “La aparición del concepto juego tiene su origen más remoto en la naturaleza del ser humano y en la necesidad secundaria de cubrir aquellos

momentos en la vida en los que se entra en el mundo del arte mediante los recovecos que la cultura ha reservado como la vía de lo mágico-religioso, el trabajo, el ocio, el desarrollo, la anécdota, etc.” (Rios, 2010: 145)

Para Huizinga (2005), el juego posee un componente de libertad y otro de simulación, es decir el juego no es la propia vida o la realidad, sino que se convierte en un “como si”⁷ que le otorga un factor de broma, de juego, que se opone a lo que va en serio. Así reconoce que estos dos elementos (en serio y broma) confluyen en esta actividad del juego. De igual forma menciona que en el juego hay un carácter de desinterés, pues lo que se juega es un algo que no pertenece a la vida y que no forma parte de una necesidad. Este carácter de desinterés le permite permanecer como un complemento de la vida cotidiana.

“El juego posee un componente de diversión que lo hace más fuerte en sus posibilidades de difusión. Cuando el juego expresa, se exterioriza alcanza el arte” (Huizinga, 2005: 187)

Existen también otras perspectivas que han abordado el juego como un elemento importante dentro de la vida del individuo. Winnicot (1996) establece una diferencia entre los diferentes términos que designan al juego y determina que *play* se refiere al juego desarrollado libremente y que *game* es aquella actividad que cuenta con una serie de reglas y tiene un objetivo determinado.

De igual forma Winnicot (1996) afirma que durante el juego tanto el niño como el adulto están en libertad de imaginar y de ser creadores, de usar el total de su personalidad y a partir de este proceso de creatividad el individuo logra descubrirse a sí mismo y a sus posibilidades.

Entonces juego y creatividad son dos conceptos y procesos vinculados, pues son actividades no literales que hacen uso de las metáforas o analogías para concretarse en la realidad. De esta forma estimulan y son estimulados por la imaginación, entendida está como la facilidad para crear imágenes. En este sentido imaginación, juego y creatividad forman un triángulo donde el juego se sitúa en el origen de los otros dos. Creatividad y juego comparten una motivación intrínseca derivada del estímulo que despierta ocuparse en una

⁷ Como en el caso de la actividad teatral en donde el “como si” tiene un papel fundamental

actividad por interés o por placer, satisfacción y desafío del trabajo por sí mismo y no por presiones externas (Navarro, 2002)

Callois clasifica al juego, según sus características en 4 categorías:

- Agón (Desafío) En este tipo de juegos los contrincantes se encuentran en condición de igualdad y cada uno intenta demostrar su superioridad, un ejemplo de ello son las competencias deportivas
- Alea: (Suerte) Se trata de los juegos de azar, en donde el acontecimiento no depende de las decisiones de los jugadores sino del destino o de la suerte.
- Ilinx (vértigo) Se definen como juegos impetuosos donde se intenta desestabilizar la percepción de la realidad para alcanzar una especie de estado de embriaguez.
- Mimicry: (Mimetismo) Esta categoría engloba los juegos de mímica en los que la simulación o imitación suponen la creación temporal de universos ficticios donde no predominan las reglas, sino la simulación de otra realidad.

Estas categorías no son cerradas, sino que un juego puede pertenecer a dos o más categorías dependiendo del desarrollo del mismo. A través del juego, se favorece la imaginación que contribuirá de manera notable en la implantación de una actitud abierta para la creatividad, de este modo Huizinga reconoce que el juego posee una dimensión temporal, pues se realiza en un espacio delimitado ya sea material o inmaterial, algo muy similar a lo que Boal denomina espacio estético, aislado de alguna manera de la cotidianidad. En este espacio se determinan reglas y acciones que no vienen de fuera sino que se generan dentro del mismo grupo lo que proporciona una especie de orden, ritmo y armonía.

Huizinga (2005) reconoce que en el espacio de juego existe la dualidad de tensión liberación, pues por un lado posibilita para la expresión y por otro nos limita, pues en un juego no todo es permitido.

Así, el espacio en el que se desarrolla el juego potencia la interactividad y la interacción, en este sentido no puede definirse al margen de lo social,

todos los juegos representan un grado de interacción social. Desde esta perspectiva, el juego puede suponer un medio para conocer o proyectar algunos aspectos de la personalidad que generalmente se mantienen ocultos o que suponen tensión.

Así podemos notar que el juego permite al individuo ubicarse en un nivel en el que puede dejar fluir aspectos que en su vida cotidiana se mantienen ocultos, y al igual que el teatro proporciona interacción con los otros.

El juego es una de las experiencias que permiten establecer un puente entre la realidad y la fantasía, pues se realiza en condiciones y lugares reales (la escuela, el patio de la casa, el parque) en las que se manifiestan y expresan ideas, emociones, sentimientos y pensamientos que un niño tiene acerca del mundo que le rodea. El juego permite escaparse por un momento del mundo impuesto para construir uno nuevo bajo el cobijo de la imaginación.

Los juegos son equivalentes a las asociaciones de los adultos, pues para los niños y adolescentes es un lenguaje que puede hablar. Los adolescentes juegan mediante construcciones imaginativas en las que se convierten o aprenden lo necesario para convertirse en artistas, músicos, filósofos, etc. (Rios, 2010)

Durante el juego, se dice, se piensa y se hace todo aquello que las reglas permitan: tocar, correr, esconderse, mostrarse. Las reglas son conocidas por todos los integrantes, cada uno las asume y se integra al juego en donde cada individuo sigue siendo él mismo, pero ya no está sólo, sino que se encuentra con otros que de igual forma quieren jugar.

Así forman un grupo en el cual se pueda jugar, pues los miembros de un grupo comparten algunas actitudes y valores en común, se aceptan mutuamente y se relacionan los unos con los otros de muchas maneras. Pero ¿cómo encontrar el espacio idóneo para jugar sin restricciones? en el que se puedan expresar los deseos y las preocupaciones.

En el siguiente apartado explicaré cómo a partir de los elementos teóricos revisados y analizados se construyó la propuesta de intervención a través de la que se conjugan los elementos del arte teatral y de la disciplina

psicológica para detonar procesos reflexivos que deriven en un proceso de autoconocimiento en los alumnos participantes e un taller en Conalep Chalco.

4. El teatro como forma de representación personal. Diseño de la propuesta

En este apartado muestro la manera en que realicé el diseño de un taller a partir de una adecuación de la propuesta que tomé como referencia para incorporar actividades escénicas que permitieron establecer un vínculo entre la actividad teatral y el proceso de autoconocimiento.

4.1.1 Modalidad didáctica

Como mencioné en apartados anteriores, el teatro proporciona en sí mismo una serie de beneficios para aquellos que de una u otra forma se acercan a él. En el contexto educativo los alcances del teatro se ven reflejados en múltiples aspectos de la vida de los alumnos, que van desde lo cognitivo, lo social y lo estético.

Una forma de acercar el teatro a los alumnos es el taller. La palabra taller designa un espacio de enseñanza donde hay una producción, es decir se hacen cosas. El énfasis dentro del taller está puesto en el saber-hacer y no tanto en aprendizajes de índole intelectual. La palabra taller proviene del vocablo francés *atelier* que se refiere a su raíz: astilla de madera y se vincula básicamente el lugar para hacer, tallar, construir, trabajar sobre la materia prima para llegar a un producto u obra artística (Souto, 2010).

En el ámbito pedagógico, el taller es conceptualizado como una estrategia que permite al participante desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades, es decir le permiten al alumno operar con el conocimiento; y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo

Así el taller se convierte en un lugar en el que los participantes pueden llegar a construir algo. Si se considera que en el teatro lo que se busca es llegar a la construcción de una obra artístico-escénica, entonces éste se convierte en el medio principal para que los alumnos interactúen con los demás participantes, pero sobretodo que formen parte de las actividades y se encuentren con el arte teatral.

En párrafos anteriores destacué la importancia del trabajo grupal dentro del taller de teatro, mencioné la creación colectiva como una opción desde la que no sólo se acerca a los alumnos a la disciplina teatral, sino que también se

desarrollan habilidades sociales y personales. De igual forma mencioné que según la perspectiva de Eisner, la representación artística permite compartir con los otros lo que se mantiene privado u oculto de una u otra manera.

En este punto del desarrollo de la propuesta viene al caso una pregunta. Si el teatro en sí mismo proporciona a los participantes un acercamiento a los otros y a sí mismo ¿qué sucede cuando se diseña un taller con la finalidad de conjuntar y resaltar aspectos del teatro que se relacionan con el ámbito psicológico como es el caso del proceso de autoconocimiento?

Sin duda esta relación existe, está presente pero no es nombrada. En el presente apartado intentaré establecer estas relaciones de manera directa.

Carballo (1995) menciona que el proceso de expresión-comunicación representan un eje dentro de la creación colectiva, pues las actividades se centran en el trabajo realizado de manera individual y por parejas en las que se utiliza la exploración del cuerpo, del movimiento, de la voz, de los objetos y del espacio.

Este aspecto se relaciona ampliamente con el proceso de auto atención definido por Cardenal (1999) como un estado en el que el contexto y los estímulos que este le proporciona al individuo le sirven para configurar en algún grado su auto conciencia. La relación se encuentra en la posibilidad que brindan las actividades teatrales para reconocerse tanto de manera individual como en colectivo.

De igual forma se vislumbra una relación entre el espacio escénico y la memoria autobiográfica. Para Boal (2004) el espacio escénico es un lugar en el que se libera la memoria la cual se compone de sensaciones, emociones e ideas que hayan sido percibidas o sentidas por lo menos una vez y que permanecen registradas. La relación se encuentra precisamente en el punto en el que la memoria evoca sensaciones y emociones para construir un espacio que, a partir de esos recuerdos, se vuelve significativo y que generalmente se ancla en vivencias personales guardadas que se hacen presentes.

Un vínculo más se encuentra en el ejercicio escénico de la improvisación y la autodeterminación. En la improvisación se desarrolla la imaginación, la

capacidad de estímulo respuesta, pues obliga a afrontar situaciones y a buscar y encontrar soluciones a los planteamientos propuestos. Estos aspectos se encuentran presentes también en la autodeterminación que implica justamente esta habilidad para la toma de decisiones.

También se pueden encontrar vínculos entre el trabajo del actor y el proceso de autoconocimiento, pues para llegar a la construcción del personaje se hace uso de la memoria autobiográfica, del reconocimiento de las posibilidades corporales que derivan en una autoconciencia.

En consideración con estos vínculos se buscó diseñar una propuesta o dispositivo que tuviera mayores alcances de los que tiene un taller, en el que predomina el hacer. Busqué integrar un dispositivo capaz de propiciar experiencias que permitieran generar situaciones que derivaran en procesos reflexivos de los alumnos sobre sí mismos.

Dentro de este proceso la reflexión se convierte en la guía que se encamina a un objetivo específico; detonar un proceso de autoconocimiento. El presente trabajo no busca establecer una relación lineal de conceptos sino que pretende la generación de situaciones que propicien experiencias que detonen en la representación aspectos personales, proceso que relaciono con el autoconocimiento

4.1.2 Estructura metodológica de las sesiones

La propuesta de intervención se desprende básicamente del concepto de experiencia trabajado por Dewey en el que se busca la interacción de los elementos objetivos y subjetivos para generar una situación que permita enlazar lo vivido en el presente con situaciones pasadas y así generar una experiencia. De igual forma se considera el concepto de representación propuesto por Eisner a través del cual se hacen públicos los contenidos de la mente.

La propuesta que uso en cada una de las sesiones del taller fue desarrollada por Ortega (2009) en la tesis: *Interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*. En ella, se plantea a la experiencia como

un medio para lograr la integración de las diferentes disciplinas artísticas dentro del aula.

Ortega (2009) se centra en los planteamientos de experiencia de Dewey y la noción de representación de Eisner para diseñar un dispositivo que permite llegar de manera estructurada a la generación de experiencias en el campo de la educación artística. De igual forma plantea una relación entre los conceptos propuestos y las acciones a realizar.

Estas acciones a realizar se concretan en 5 fases propuestas por Ortega (2009) en las que se divide una sesión encaminada a la generación de experiencias.

Detonar: Se relaciona específicamente con la impulsión que Dewey reconoce como el inicio de la experiencia completa. Esta fase consiste en lanzar el estímulo que guiará la exploración posterior. Posee un fin y funcionará como un eje en torno al cual girarán todos los estímulos y las exploraciones.

Disponer: Esta fase se relaciona con las condiciones tanto objetivas como subjetivas que Dewey menciona como necesaria para la experiencia. Aquí se lleva a cabo la realización de ejercicios de sensibilización y preparación física, mental y emotiva para llevar a los participantes a un estado de disposición a la exploración creativa de sus capacidades escénicas.

Explorar: En esta se cumple con el principio de interacción entre las condiciones objetivas como el espacio, los materiales, los juegos y las condiciones subjetivas como las ideas, las emociones y los sentimientos. Con base en la consigna y con el apoyo de un guía se crea un espacio lúdico para indagar en el mayor número posible de soluciones a la consigna.

Representar: Aquí se reconoce la idea de Eisner cuando habla de forma de representación como una manera de hacer público lo privado y como una forma de compartir lo que se mantiene oculto. Durante esta fase se hace una selección y organización del material expresivo encontrado en la exploración lúdica para articularlo en una forma de representación escénica de un mensaje.

Evaluar: Se identifica con el principio de continuidad de toda experiencia completa en la que a partir de la reflexión y la concientización, se puede llegar a la modificación de hábitos. La intención de este momento es reflexionar en torno al material creativo explorado para hacer conciente lo aprendido y posibilitar la formación de nuevas experiencias

Así consideré que este dispositivo era idóneo para proponer la generación de experiencias que pudieran vincular algunos de los elementos de la disciplina teatral y algunos elementos de la psicología. Pues consideraba elementos teóricos afines a los que yo retomé, también me resultó atractiva la propuesta debido a que en cada una de las sesiones se podían trabajar con distintas temáticas de las que se podía expresar y/o representar, sin que el manejo de una técnica artística fuera determinante para este fin.

De tal suerte retomé dicha metodología. Cabe señalar que el diseño de las actividades se realizó antes de conocer a los participantes, razón por la cual se realizaron algunos cambios durante el proceso.

Inicialmente retomé la propuesta de Cardenal (1999) en la que se habla del reconocimiento y la consolidación de algunas fases antes de llegar al autoconocimiento. Tales fases son: autoatención, autoconcepto, autopercepción, memoria autobiográfica y autodeterminación. Así las actividades planeadas se enfocaron en detonar estos procesos.

Se diseñaron 8 sesiones de trabajo destinadas a aplicarse una vez por semana con una duración de 90 min. por sesión (Anexo 1).

En el apartado siguiente explicaré cuales fueron las temáticas desarrolladas dentro de cada una de las sesiones del taller.

4.1.3 Temáticas a abordar en el taller

En consideración con los referentes teóricos y el diseño de la intervención, puedo decir que el arte teatral se presenta como un medio a través del cual se pueden representar los diferentes elementos que constituyen la personalidad, llámense, ideas, emociones, pensamientos o sentimientos. De igual forma puedo afirmar que en las actividades teatrales se trabaja mucho más que un producto escénico, pues en el desarrollo del mismo se vinculan, propician y

generan experiencias que permiten a los participantes acercarse a los otros y a ellos mismos, a reconocerse a partir de la interacción con los otros.

Desde la psicología muchos han sido los intentos por descubrir elementos que son propios de cada individuo, no solo para compartir significados, sino también para lograr un estado de bienestar en el ser humano, que le permita desarrollarse y convivir dentro de su contexto. Tal es el caso del desarrollo de la personalidad.

Dentro del campo de la psicología, el estudio de la personalidad ha tenido múltiples evoluciones. A manera de contextualización, puedo mencionar que el concepto de personalidad y su estudio fueron relegados dentro del campo de esta disciplina debido al auge de las posturas cognitivas que concebían a las emociones como un fenómeno secundario, sin embargo durante esa época se siguieron haciendo estudios que se centraban en la dimensión emocional del ser humano y los procesos relacionados con el sí mismo (self). Así se demuestra el papel crucial que el sistema del sí mismo (self, auto) desempeña en el desarrollo de la personalidad y la regulación de la conducta (Romero, 2002).

A partir de estos estudios y a pesar de la influencia del auge de los estudios sociales se reconoce la individualidad de la persona y su vez se relaciona el concepto de personalidad y salud, a medida que las investigaciones avanzaban se logró establecer una estrecha relación entre los conceptos de personalidad, rendimiento y satisfacción laboral.

En la época de los 90 esta área de la disciplina psicológica creció como área productiva, ganó respeto y atrajo investigadores interesados en ahondar en estas relaciones (personalidad, salud, productividad y rendimiento).

Así el estudio de la personalidad se definió hasta lograr realizar estudios en tres niveles, el primero de ellos se refiere a las dimensiones comparativas, estables y generalizadas a las que inscriben en el campo del “tener”. El segundo nivel alude a motivos, esquemas, estilos de afrontamiento, afanes, proyectos, tareas vitales, estilos de apego y valores que buscan las personas en sus diferentes períodos de vida y los métodos que utilizan para alcanzarlos,

por lo que se define como el “hacer” y finalmente el tercer nivel en el que se encuentran las historias de vida en las que se integran la unidad y el propósito de la vida lo que puede definirse como “la construcción del yo”.

En esta construcción del yo, se rescata la necesidad de los individuos de concretar una personalidad sana, que corresponda con el nivel de bienestar subjetivo que permita un desenvolvimiento en congruencia con los tres niveles de su personalidad. Existen tres factores que, desde la perspectiva de Romero (2002), propician ese bienestar subjetivo; la presencia de un afecto positivo, la ausencia de un afecto negativo y su grado de satisfacción con la vida.

Es así que el sistema del sí mismo (self, auto) se convierte en el tema central de las investigaciones de la psicología de la personalidad.

Cardenal (1999) reconoce dos tipos de conductas en este sistema; las manifiestas y las cognitivas. En las conductas manifiestas se encuentran todas aquellas acciones observables que definen al individuo, tal es el ejemplo de morderse las uñas o los estilos de caminar. Las conductas cognitivas se refieren a las fases del autoconocimiento: auto atención (autoconciencia), autopercepción, memoria autobiográfica, autoconcepto y autodeterminación. Estas fases construyen lo que se denomina autoconcepto y autoestima.

Cada una de las fases antes mencionadas alude a un factor que compone el sistema del sí mismo y a continuación se describe cada uno de ellos (Jiménez, 1999):

Autoatención (autoconciencia): Se define como un estado transitorio en el que los estímulos concretos como los espejos, la propia voz y los videos configuran los rasgos que denotan una tendencia mayor o menor a estar auto enfocado y permite establecer diferencias individuales en el grado de autoconciencia. Se distinguen dos niveles de autoconciencia el de autoconciencia pública y el de autoconciencia privada. El primero tiene que ver con aspectos físicos, apariencia externa y la impresión que se causa a los demás. El segundo se relaciona con la atención a aspectos internos como los sentimientos, pensamientos y planes.

Autoconcepto: Es el conjunto de juicios descriptivos y evaluativos acerca de uno mismo, además, representa el modo en que una persona se presenta, se conoce y se valora, por ello se determina que el auto concepto es el elemento valorativo del autoconocimiento. Con base en esta información personal se construye la percepción de logro, éxito y rendimiento escolar.

Auto percepción: Entendida como la visión personal que tiene el individuo de sí mismo y de la realidad, esta fase está conformada por creencias, voliciones, expectativas e incluso los sentimientos que se estructuran para conformar un todo. En esta fase se reconoce a los agentes sociales como reforzadores de la visión personal.

Memoria autobiográfica: Se compone de sucesos que definen periodos de vida y que, a partir del contexto personal, adquieren significado y generalmente poseen una carga emocional.

Autodeterminación: Se trata de comportamientos autorreguladores, que permiten al individuo actuar como el principal agente causal de su vida, hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de la vida propia sin influencias o interferencias externas innecesarias. Entre dichos comportamientos reguladores se encuentra, la autogestión, la autonomía y el propio autoconocimiento.

4.1.4 Recursos teatrales vinculados a la propuesta

Dentro del presente trabajo se abordaron recursos teatrales específicos que se vinculaban directamente con los elementos psicológicos a representar, estos elementos se retomaron de la bibliografía revisada. No se presenta una noción extensa y profunda desde lo técnico de cada uno de estos recursos debido a que la intención de incluirlos se enfoca a la posibilidad que brindan cada uno de ellos para detonar procesos de autoconocimiento en los alumnos participantes.

El primero de ellos se retoma de la perspectiva de la creación colectiva, se trata del proceso de expresión-comunicación propuesta por Carballo (1995) que alude al trabajo realizado en parejas, o pequeños grupos, en dicho proceso el participante hace uso de su voz y su cuerpo como medio expresivo, explora sus posibilidades y reconoce al espacio y los objetos que le servirán de apoyo para expresar-representar.

También se incluyó al *espectador* propuesto por Boal (2004) en donde se entiende que quién hace una representación escénica muestra su propia realidad es actor de su situación y espectador de la misma. Así, el personaje representado mantiene una relación de identificación cuando lo construye y se relaciona con él y a la vez de distanciamiento cuando reconoce que es algo ajeno, que no es real, sino una construcción que ve desde afuera.

De igual manera se trabajó con la idea de espacio escénico, pues en cada una de las sesiones se construyó un lugar en el que se liberó la memoria, compuesta por sensaciones, emociones e ideas que cada uno de los participantes poseían y que utilizaron para llevar a cabo cada una de las actividades de cada sesión. Así se vivió una suerte de construcción-deconstrucción.

De igual forma estuvo presente la improvisación definida por González et. al (1998) como una forma a través de la que se desarrollan diferentes habilidades del ámbito escénico como la capacidad de imaginación, de comunicación y de respuesta a una acción no dirigida, es decir a la acción determinada por un detonante que puede ser una palabra, un conflicto o una idea.

Para cada una de las sesiones retomé estos elementos que se convirtieron en el eje de las actividades con la finalidad de no perder de vista ni el aspecto de los elementos a representar ni los recursos de la actividad teatral.

4.2 Aplicación de la propuesta

4.2.1 Contexto de la aplicación

Inicialmente se tenía planeado que otro profesor del plantel llevara a cabo la impartición del taller, pero debido a situaciones que describiré más adelante opté por ser yo quien llevara a cabo la aplicación, apoyándome para el registro en una bitácora, toma de fotografías y grabación de audio de algunos momentos de la sesión.

Se realizó la invitación salón por salón a toda la comunidad estudiantil, exceptuando a los alumnos de tercer y quinto semestre de la carrera de enfermería debido a que sus prácticas terminan el semestre dos meses antes

que el resto de la población estudiantil. Dicha invitación se divulgó como “Taller de expresión artística: cuerpo y movimiento” se manejó un cupo limitado a 14 participantes.

Se inscribieron 16 alumnos pertenecientes al primer semestre de enfermería y electromecánica. El taller se inició con 10 participantes: 6 mujeres y un hombre de enfermería y 3 hombres de electromecánica

Los participantes pertenecían a tres grupos diferentes 104 (3 participantes, electromecánica) 109 (2 participantes) y 110 (5 participantes) de enfermería.

Edades: Entre los 15 y 17 años.

Caracterización de los grupos:

Enfermería: Grupos 80% femeninos, caracterizados por su habilidad y desempeño para todo tipo de actividades, pero con poca disposición, visualizados como individualistas.

Electromecánica: Grupos conformados en un 99 % por hombres, con constantes problemas de conducta y desempeño académico, visualizados como desordenados y poco hábiles para la organización, el orden y las actividades artísticas.

Aún cuando inicialmente se planearon 10 sesiones, únicamente se realizaron 8 debido a situaciones de violencia dentro y fuera del plantel que obligaron a dar por terminado el semestre una semana antes de lo previsto. Cada una de las sesiones tuvo una duración de 90 min. y se llevaban a cabo los días jueves de las 2:00 a las 4:00 pm a partir del 13 de octubre y hasta el 8 de diciembre de 2011. Al finalizar el proceso se llevaron a cabo entrevistas individuales a los participantes más constantes dentro del taller. La decisión de realizar este tipo de entrevista y no otra, estuvo determinado por condiciones ajenas a mí, pues debido a que el semestre terminó antes de tiempo y sin previo aviso, resultó difícil contactar a todos los participantes. Algunos de ellos incluso, desertaron del plantel, por cuestiones académicas como la reprobación.

Una vez terminada la aplicación de la propuesta procedí a revisar hacia dónde me había llevado la intervención, qué sucedió con los participantes, cómo se fueron dando las cosas en lo práctico y cuáles asideros podría retomar en lo teórico, así identifiqué que la expresión, el juego y la representación de aspectos de la personalidad de los alumnos se hicieron presentes en la dinámica de la aplicación. Elaboré las siguientes categorías para describir el proceso de los alumnos en el taller.

Durante las entrevistas y las sesiones, los alumnos iban mostrando actitudes diferentes, desde las que implicaban cierto proceso de desinhibición como las relacionadas con la interacción grupal.

4.2.1. Narrativa de la aplicación

Para dar cuenta de lo sucedido en el taller, consideré lo que ellos mismos mencionaron durante los momentos de reflexión en las sesiones y en las entrevistas, también se tomaron en cuenta las modificaciones que observé a lo largo del proceso de la aplicación.

Del relajo al juego

Resulta común que cuando un grupo de jóvenes se integra, exista cierta convivencia y que empiecen a generarse dinámicas en las que las risas y el relajo formen parte del ambiente cotidiano. Este relajo puede generar en ciertos momentos un ambiente de desorden. Sin embargo, existe la posibilidad de guiar el proceso para convertir ese desorden y relajo en un juego ordenado en el que se puedan establecer ciertas reglas que posibiliten la experiencia de compartir la actividad de jugar y expresar.

Cuando no existe un orden este jugar se convierte en un obstáculo para llevar a cabo las actividades, pues dispersa y distrae a los participantes, por el contrario cuando se establecen una serie de reglas para llevar a cabo el jugar se estructura y establece cierto equilibrio entre el juego relacionado con la libertad y el no juego, vinculado con el trabajo y alejado del placer.

Sin embargo, jugar también está relacionado con la representación de la realidad, en esta representación hay un orden que parte de una consigna exterior o también de una necesidad individual. Callois reconoce en su

clasificación de juego a *Mimicry* en donde el juego se convierte en una simulación de la realidad en donde no predominan las reglas, sino la imitación.

Durante el taller las consignas se enfocaron a centrar esa inquietud por jugar en actividades que además pudieran tener un fin específico, como la reflexión y la conciencia de que cada una de las actividades estaba relacionada tanto con el trabajo escénico como con el conocimiento de sí mismo.

Generalmente al inicio de cada sesión se vivía una especie de reajuste en el que cada uno de los alumnos iniciaba sin poner mucha atención a las consignas, algunas ocasiones al dar la indicación de caminar por el espacio chocaban y se golpeaban con la intención de continuar con el ambiente de desorden. Algunas veces incluso se lanzaban el material, la plastilina, el papel o cualquier cosa que habría de utilizarse en la sesión. En muchas ocasiones dudé con respecto a controlar este tipo de acciones, pues no quería limitar a los alumnos de ninguna forma, sin embargo por momentos sentía que perdía el control del grupo.

A medida que íbamos avanzando en el curso de la sesión intenté llamar su atención a través de las consignas y ellos las seguían sin mayor problema, lo que me llevó a pensar que el hecho de comenzar la sesión con una especie de relajación respondía a su necesidad de sentir y de expresar que se encontraban en un espacio en el que podían tener ciertas libertades diferentes a las del aula.

Cuando las consignas se lanzaban se mantenía este ambiente de relajación, sin embargo nunca impidió que se realizaran las actividades, más bien se iba centrando la atención de los alumnos a través de las instrucciones que se daban, de esta manera se generaba una especie de guía que no impidió las risas o el relajación, pero que, poco a poco dirigía a una acción específica.

Cada una de las sesiones se convirtió en un espacio de juego, en las que predominó el juego mimético en el que aparecen los juegos de simulación que implican la creación, la simulación de otras realidades (Callois, citado en Navarro 2002).

En este sentido es importante señalar que el hecho de que los alumnos comenzarán a reconocer ese espacio como un lugar en el que podían compartir experiencias con otros compañeros comenzó a nutrir parte de su autoconciencia, pues se identificaron con otros compañeros que tenían los mismos intereses y necesidades. Tal afirmación se apoya en el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Noé:

E: ¿si hubiera la oportunidad de que te integraras a otro taller te integrarías?

N: si

E: ¿ por qué?

N: porque al momento que yo entre a ese taller, también yo quise hacer una experimentación

E: ¿de qué?

N: de la comprobación de la sociedad, que es una pequeña sociedad juvenil, porque cuando yo entre vi, que éramos menores de 16 años a lo mejor uno o dos de mis compañeros tenían 17 pero la mayoría era de 16, yo quería hacer una comprobación de que pasa cuando personas menores de edad hacen un pequeño grupo, sin pensar en la economía, en los problemas diarios, sino simplemente el interés juvenil

E: ¿y qué pasó?

N. pues..si, comprobé que es cierto, sin importar la forma de pensar de nosotros podemos compartir algunos interés y desempeñarnos de muchas formas, demás de las que aparentamos, por ejemplo, yo no pensé que a los electros les gustaran estas cosas, porque ellos son como más de relajo y travesuras.

En este punto podemos identificar al relajo como esa impulsión que según Dewey antecede al acto expresivo, pues no sólo se trato de un relajo que al final derivara en desorganización, sino por el contrario el relajo se configuró como un medio de integración e incluso de identificación, pues sin

importar la carrera a la que pertenecían todos participaron de él, de igual forma todos fueron capaces de enfocar esa necesidad en un acto organizado y expresivo (imagen 1, 2).

Imagen 1. Sesión 6, esta imagen muestra como en esta actividad predominó la acción organizada y no el relajó



Imagen 2. Sesión 6



Existe un espacio de transición entre la cotidianidad del contexto estudiantil y la entrada en la propuesta de juego del taller de teatro. Puedo identificar al relajo como ese espacio necesario en el que los alumnos se encuentran, se reconocen y comienzan a aceptar las negociaciones que lo llevarán al juego. Podemos decir también que el relajo ayuda preparar las condiciones para reconocer un espacio de confianza en el que comparten actitudes, intereses, y a la vez pueden compartir parte de sí mismos.

Para que el relajo pueda convertirse en juego, se requieren motivaciones específicas, en este caso las consignas del docente, que guíen al participante a organizar su energía para llevarla a un proceso en común que sirva para darle forma a su expresión. Se trata de pasar de la descarga a la que se refiere Dewey al medio que propiciará la aparición de un acto expresivo y que en este caso será el juego.

En este sentido el juego representa ese espacio transitorio que los preparará para detonar el acto expresivo. Cuando los participantes comienzan a reconocer el espacio de juego y las reglas que implica, de las que habla

Huizinga, estarán en las condiciones de comenzar a mostrar mayor disposición para que en conjunto con otros elementos se genere un acto expresivo.

Del juego a la expresión en la representación

¿Cómo pasamos del jugar a lograr que en cada una de las actividades haya un sentido expresivo? Dado que según Dewey para lograr un acto expresivo se requiere de un elemento reflexivo, durante las sesiones se intentó, a través de una secuencia de acciones, propiciar una experiencia en la que cada uno de los participantes lograra reflexionar acerca de sí mismo y del contexto que le rodea, desde el espacio de confianza que le brindaba el aspecto lúdico y los recursos escénicos como forma de representación

Cada actividad se planeó de acuerdo a las características del grupo y a lo que, sesión tras sesión, se iba generando. Cada una de las actividades era bien recibida aun cuando la timidez estuvo presente. La intención no era sólo ofrecer un espacio lúdico, sino también un lugar en el que cada uno de los participantes logrará conocer un poco más de sí para compartirlo con los demás. Como lo menciona Eisner hacer público lo privado. Cada uno mostró algo de lo que era, como se sentían, sus gustos y preferencias, sus momentos desafortunados y los agradables; pero siempre se trató de sucesos significativos para cada uno de ellos. Es decir cada uno partió de su necesidad expresiva y ellos mismos decidieron que compartir según las condiciones del espacio común.

Un ejemplo de ello es lo sucedido en la sesión 3 en la que cada uno de los participantes escribía de manera libre sobre su silueta la percepción que tenía de sí mismo. Aquí encontramos un primer nivel de expresión, que posteriormente se integró con un segundo nivel en el que los otros debían escribir en el dibujo las características que les asignaban a su compañero. Este segundo nivel expresivo sólo se daba cuando el participante se apropiaba de las características que los otros le conferían después de reflexionarlas y verbalizarlas ante el grupo. Podemos ubicar un tercer nivel cuando el participante consideraba toda esa reflexión para la creación de un personaje, pues entonces necesitaba seleccionar algunas de las características que pudieran ser evidenciadas a partir del carácter de un personaje.

Cuando uno de los participantes (Antonio) leyó lo que los otros escribieron de él, mencionó que se sentía identificado aun cuando le habían puesto que estaba loco. Cuando él asumió que esa locura correspondía en “algo” con lo que él percibía de sí mismo seleccionó algunas características que debía representar en el personaje a construir para proyectar dicha locura.

Eisner afirma que una forma de representación ofrece a su creador la posibilidad de trabajar con aquello que expresa a través de dicha forma, pues es entonces cuando puede reconocerla, revisarla, corregirla e imaginar nuevas posibilidades. De este modo cuando el participante crea un personaje al que le asigna características de sí mismo, puede reflexionar de manera conciente sobre dichas características e imaginar otras posibles que puede construir a partir de las que reconoce.

Durante la sesión 8 los participantes representaron un personaje con plastilina, se les pidió que además construyeran una breve historia con respecto a ese personaje y éstos son algunos de los ejemplos de lo que expresaron.

Antonio: El mío es un rapero y se parece a mí porque a ambos les gusta el mismo tipo de música. Se llama (siyey) CJ Que significa Crazy Juárez. Se parece a mí porque a los dos nos gusta el color negro, usamos gorra y nos gustaba rapear, jugar videojuegos y golpear tepiteños. Este personaje se lleva bien sólo que con los de su tipo, pero con los demás no. Con los otros es violento. Miguel le plantea que si su personaje se encontrara con una chica de la cual se enamorara y resultaba ser tepiteña él que haría. Antonio contesto que no la aceptaría.

En este ejemplo podemos ver como Antonio asigna características propias al personaje que construye, llevándolo a la elección de un rol que determina características que quizá no había reconocido antes en él. Una vez que se ha dado este reconocimiento, se podría tomar la vertiente del psicodrama, en la que se busca que el participante pueda construir una “versión diferente de su historia”, que si bien no es la intención de este trabajo, si constituye un elemento de proyección que le permitirá imaginarse de otra forma, en otras situaciones, en otros contextos, etc.

Rosa: Mi personaje es hombre y es un patinador famoso y se llama Mario Santos y es real. Lo elegí porque igual que a él me gusta mucho andar con la patineta. Lo admiro mucho. Lo que hace todo el tiempo desde que amanece hasta que anochece es andar en la patineta. Él se lleva bien con todos pero no le gustan los regetoneros.

En el caso de Diana podemos ver que no sólo existe un reconocimiento e identificación a nivel físico, sino que su identificación con el personaje esta centrada en una acción derivada de una actitud específica, andar en patineta todo el día

Noé: Mi personaje es un patinador que pertenece a un grupo de patinadores que se llaman enfermos de skate. Mi personaje es "antisociable" no le gusta estar con los demás, sí platica con las personas, pero procura no pertenecer a la sociedad, porque cree y piensa que la sociedad está dividida en sus letras. Las primeras dos significan soledad oculta que para él significa que la sociedad tiene miedo a estar sola y que oculta ese sentimiento, por eso busca agruparse. Este personaje tiene miedo a mostrar sus sentimientos porque lo han lastimado muchas veces.

Es importante señalar que como lo menciona Cardenal, la autoconciencia se construye en dos niveles, el primero se refiere a los aspectos físicos y el segundo a los psicológicos.

Como puede observarse en las verbalizaciones de los participantes pasaron del juego de inventar a un personaje, a proyectar aspectos de su propia personalidad, a convertir esa impulsión de jugar en un acto expresivo, pues realizaron una conexión entre el material y la emoción para concretar a través de un material los impulsos de jugar y de mostrarse; expresaron a través de lo que representaba sus propias inquietudes y gustos.

Se puede decir entonces que las acciones de los participantes se convirtieron en un acto expresivo porque existió una impulsión, una material sobre la cual proyectar la impulsión y un proceso reflexivo en el que se vincularon experiencias anteriores. Sin duda, el diseño de las sesiones coadyuvó al logro de este fin debido a que se estructuraron de tal forma que

permitieron ir por niveles en la exploración de las temáticas y las formas de expresión, es decir primero se disponía al alumno al trabajo corporal, posteriormente identificaba la temática desde un punto ajeno, por ejemplo la construcción de un personaje, y finalmente sentían la confianza suficiente para arriesgar su propias concepciones y vivencias y compartirlas con el resto del grupo.

Es importante señalar que dentro de estas actividades también se abordó la noción de autopercepción pues al presentar a sus personajes en los que incluían parte de su personalidad, ponían en juego parte de sus creencias y su idea de sí mismos.

En consecuencia puedo afirmar que cada uno de los alumnos pasó del juego a la expresión cuando pudieron apropiarse del material y manifestar su propia personalidad. (Imágenes 3 y 4)

Imagen 3. En estas fotos puede observarse como incluso los alumnos adoptan la misma posición que los modelos de plastilina que realizaron



Imagen 4. Sesión 7



El uso de diferentes materiales permitió a los alumnos explorar diferentes maneras de proyectar lo que pensaban y sentían. Cuando el material era el propio cuerpo se desencadenó también un proceso de reconocimiento en el que tenían que hacerse conscientes de él y poder llevarlo a representar o expresar lo que querían

Imagen 6. Uso de papel periódico



Imagen 6. Uso de papel bond y el cuerpo



Imagen 7. Uso del propio cuerpo para representar sonidos



Otra de las actividades que permitió llevar a la expresión a partir de la representación fueron ejercicios de improvisación y de creación colectiva en los que los participantes se expresaban en función de las relaciones que se construían en la situación a representar. Un ejemplo de ello sucedió cuando en la sesión 3 se les solicito representar una escena en la que expresaran un sentimiento, para ello se organizaron en un solo grupo. Como siempre cada uno proponía que representar, sin embargo Lucero propuso una forma distinta de organizar la representación, pues en ocasiones anteriores los integrantes del grupo comentaban la idea a representar, y en esta ocasión decidieron que mientras uno narraba su experiencia los otros se recostaban con los ojos cerrados e intentarían compartir el sentimiento del que narraba.

De este modo, cuando llegaban a la representación todos habían experimentado el sentimiento a través de la misma situación. Con este ejemplo podemos observar que como lo mencionan Hansen, Warner y Smith, el grupo funciona como un microcosmos en el que a través de la empatía pueden generarse habilidades para la resolución de problemas cotidianos. De igual forma pueden desarrollarse vínculos de identidad (imágenes 8 y 9)

Imagen 8. El grupo escuchando una de las narraciones



Imagen 9 . Escuchando narraciones



Es importante mencionar que todas las exploraciones artísticas culminaron en un hecho escénico y formaban parte de una construcción teatral que compartían con el resto del grupo.

Posibilidades de expresión encontradas en el taller

Según la UNICEF (2012), la adolescencia es esencialmente una época de cambios. Trae consigo enormes variaciones físicas y emocionales, transformando al niño en adulto. En la adolescencia se define la personalidad, se construye la independencia y se fortalece la autoafirmación. El adolescente rompe con la seguridad de lo infantil, corta con sus comportamientos y valores de la niñez y comienza a construirse un mundo nuevo y propio.

Para Garibay (2010) la adolescencia es un estado de vida, es un sentir diferente. Que muchas de las ocasiones se convierte en una tragedia sin serlo, ella lo define más bien como un estado de ánimo diferente que se ubica dentro de un proceso tanto social, como individual.

Durante esta etapa surgen algunas inseguridades, pues el adolescente no pertenece al grupo de los niños, pero tampoco accede al de los adultos.

Esta suerte de no pertenencia obliga a los adolescentes a la búsqueda constante de la identidad, pero también se genera en algunos de ellos cierta inseguridad que no les permite la interacción con los otros, algunos de ellos se aíslan, se ocultan para evitar confrontaciones con el medio.

“Dentro del estado de ánimo del adolescente se presenta también la timidez, que es un cierto reflejo de la falta de seguridad en sí mismo, por ese no saber quién es realmente. En ocasiones, encontramos el lado opuesto: la arrogancia; pero ésta a su vez encierra la misma premisa de la timidez. Son pues proyecciones al exterior para cubrir el sentir de algo tan natural como es el proceso de cambio, de reajuste, de búsqueda de la propia identidad” (Garibay, 2010: 34)

Como puede verse constantemente el adolescente carece de la habilidad para expresar o decir su sentir hacia los cambios que le suceden, sin embargo esa necesidad de ser visto o escuchado le obliga a buscar otros medios a través de los cuales manifiestan su forma de ser y de ver la vida.

Uno de los objetivos del taller fue el convertirse en un espacio de expresión y reconocimiento, a través de las actividades del arte teatral, y en efecto cada uno de los alumnos participó de este espacio y fue parte del proceso y de la dirección que éste fue tomando, sin embargo surgieron algunas formas de expresión que iban más allá de lo que se buscó en el taller, es decir diferentes formas de expresión “no controladas”⁸ que permitieron entender que si bien pueden generarse situaciones en las que se propicien experiencias, también existen otros factores como la propia personalidad de los participantes lo que los lleva a decidir que muestren y cómo lo muestran.

En este sentido se trabajó con otro de los componentes del autoconocimiento: la autodeterminación, que se refiere a la decisión personal de regular acciones y tomar decisiones encaminadas a la búsqueda de bienestar personal.

Aquí algunas de esas formas de expresión.

⁸Cuando uso el término no controladas me refiero a aquellas que no propicié, que de alguna manera se manifestaron de forma natural y que ya eran parte del lenguaje los alumnos.

Expresarse a través de las risas

Durante las sesiones era común que al iniciar, la mayoría de los alumnos se rieran de manera nerviosa, estas risas se convertían algunas veces en un pretexto para no hacer las actividades de la manera en que se solicitaba. Aprendí a diferenciar las risas que indicaban juego o relajación y aquellas que tenían como origen la pena. Pues mientras las primeras se hacían de forma deliberada y casi siempre a partir de otra acción como empujarse o jalonearse, las segundas mantenían una suerte de no querer ser escuchadas, en un intento de ser contenidas y no lograrlo, de igual forma, las risas de pena siempre se acompañaban por miradas a los otros, como para corroborar si los otros observaban o son diferentes.

De igual forma en algunas de las actividades sobre todo en las que requerían el contacto visual, estas risas se agudizaban y tenían un dejo de nerviosismo. Uno de los dilemas a los que me enfrenté durante la aplicación de las sesiones fue el controlar o no de alguna manera, aquellas risas desde mi perspectiva generaban desorden. Sin embargo pensé que si yo intentaba imponer disciplina se perdería el ambiente de confianza que intentaba generar, así que dejé que fueran fluyendo las sesiones y observar detenidamente antes de tomar decisiones.

Al principio me di cuenta que Diana era muy penosa, le costaba trabajo participar en las actividades, cuando se trataba de verbalizar ella casi nunca quería hacerlo, sólo reía y contestaba con monosílabos. A medida que las sesiones iban avanzando esta actitud se modificó, pues aun cuando no verbalizaba de manera extensa, sí aumentó su nivel de participación, pues ya no era necesario que yo la invitara a hacerlo, ella tomaba la iniciativa. Al final del taller ella misma fue conciente de este cambio de actitud.

Entrevistadora: ¿Algún cambio que hayan notado antes y después del taller?

Diana: pues a la vez sí porque se te quita más la pena y hablas un poco más.

¿Qué expresan a través de las risas?

Huizinga (2005) afirma que el espacio de juego posee cierta dualidad entre la tensión y liberación, pues si bien esta actividad posibilita la expresión

al permitir el flujo de acciones, también produce ciertos límites que están marcados por las mismas condiciones en las que se presenta, es decir las reglas del juego.

Desde esta perspectiva se establece que dentro de la dinámica del taller, las risas eran parte de esa liberación en la que cada uno de los alumnos se permitió el flujo de energía a través de las actividades, sin embargo al ser una situación hasta cierto punto contralada y determinada por una serie de consignas generó cierta tensión para poder llevar a cabo las actividades de la forma en que se solicitaban, así las risas se convirtieron en un medio a partir del cual se expresaba la pena por llevarlas a cabo y a la vez la satisfacción y la diversión que éstas provocaban.

Navarro (2002) afirma que el juego nace de la interacción de la persona con las cosas que le rodean, con los otros. El jugar supone esta dualidad de conocer desconocer en un contexto en el que la interacción tiene un papel determinante. Así los participantes del taller experimentaron esa dualidad al interactuar con compañeros que, al principio, eran desconocidos y que a partir de la interacción se integraron en el espacio.

Expresarse a través de los gestos y las acciones

Resulta difícil de una u otra forma no interpretar cada uno de los gestos que observé en los participantes del taller. Los gestos que más llamaron mi atención fueron los de aquellos alumnos que por alguna razón mostraban cierta incomodidad o desapego a las actividades, tal vez porque en ellos veía el riesgo de la deserción. Sin embargo, después de un tiempo me di cuenta que aún con su actitud eran los más constantes en su asistencia al taller, por lo que entendí que esos gestos y actitudes expresaban la pena al realizar las actividades, pero que ello no comprometía el disfrute de las mismas.

Tal es el caso de Javier que constantemente se rehusaba a hacer las actividades y que cuando las llevaba a cabo lo hacía con un gesto de disgusto, incluso de molestia. Cada una de las sesiones se convertía en una especie de confrontación, en el hecho de no saber que es lo que este chico estaba pensando, pues cada vez que observaba su actitud me imaginaba que no regresaría a la siguiente sesión, sin embargo todos los jueves era el primero en

llegar a la puertas de nuestro espacio de trabajo. ¿Qué encontró Javier en el taller? ¿Qué motivaciones lo hacían regresar cada semana al taller? ¿qué expresaba a través de sus gestos y sus acciones?

Durante la entrevista Javier manifestó sentirse a gusto con las actividades, pues le parecían divertidas y agradables, pues lo hacían recordar de una u otra forma su infancia, los juegos que compartía. Este es un fragmento de la entrevista en la que manifiesta su sentir

E: plátcame de una (actividad) que te acuerdes y que te haya gustado

J: es que fueron varias

E: recuerda una de las muchas que hicimos; la de los sonidos, cuando hicimos representación de los recuerdos, cuando los olores, los sabores y las frutas ¿te acuerdas?

J: sí

E: de todas esas actividades cuál fue la que más te gustó, o con la que te sentiste mas identificado

J: la de la figura de plastilina

E: ¿por qué te gusto esa?

J: me recordaba mi infancia

E: ¿Qué parte de tu infancia?

J: cuando salía a jugar

Sin duda, la palabra es uno de lo medios más comunes a través de los que podemos expresar ideas, emociones, afectos y formas de pensar, este medio nos apoya en nuestra interacción con los otros. Cuando un individuo decide guardar silencio, también expresa.

Expresarse a través de la ropa

Hubo una situación que se presentó durante gran parte de las sesiones; dos de los alumnos, Rogelio y Antonio solían vestirse con ropa muy holgada, que ocultaba gran

parte de su rostro y de la parte superior de su cuerpo. En esta costumbre de convivir con adolescentes resté importancia a tal situación, pues me resultó común, sin embargo hubo algunos sucesos que hicieron que cada una de esas acciones tomara un significado distinto, esa forma de vestirse pasó de ser un cliché adolescente a una forma de expresar miedo a la respuesta de los otros, sin embargo durante el taller se propició que los alumnos al final del taller se mostraran.

En la sesión 6 la actividad con la que se inició el taller consistía en que formábamos un círculo tomados de las manos, mientras un voluntario se mantenía en el centro con los ojos vendados, la consigna era que la persona que estuviera en el centro debía caminar por el espacio, explorando diferentes formas de caminar. Los de afuera se tomaban de las manos y de cierta forma protegían el andar del que estaba en el centro pero sin que éste se diera cuenta.

El elegido para estar en el centro fue Rogelio, vendé sus ojos y tomé su mano para girarlo, sin embargo noté cierta resistencia al sacar su mano del bolsillo, yo insistí y al tomar su mano me di cuenta que tenía una deformidad en la mano y el brazo izquierdo, en ese momento no supe como reaccionar, los demás me miraron como esperando una respuesta. Proseguí con la actividad de manera normal, al parecer era algo que todos habían notado menos yo. No le di mayor importancia al suceso, terminamos con la actividad y proseguimos con otras de manera cotidiana, sin embargo la actitud de Rogelio ya no fue la misma, a partir de ese momento dejó de ocultar su mano en el bolsillo, la interacción con sus compañeros se tornó distinta, utilizaba ambas manos en las actividades e incluso ocasionalmente recogía la manga de su suéter mostrando su mano.

El caso de Antonio fue menos visible, pero similar. Él siempre acostumbraba usar sudaderas muy grandes y amplias, además de ello siempre traía una gorra y sobre ella el gorro de la sudadera de manera que su cuello y cabeza siempre se mantenían ocultas por decirlo de alguna manera. Su rostro siempre estaba enmarcado por la sombra de las prendas que lo cubrían. Sin embargo, un día en la sesión 7 simplemente y sencillamente apareció sin ellos, dejó ver la totalidad de su rostro y cabeza. Cabe mencionar que casi no lo reconocí, pues estaba muy acostumbrada a verlo ataviado en su ropa.

Resultó interesante observar como en ambos casos el hecho de no cargar con sus prendas los hizo moverse de diferente manera por el espacio, se notaban más libres, con menos peso.

Cada una de estas formas de expresión tuvo implicaciones que pueden ser directamente relacionadas con el autoconocimiento, pues sin duda hubo confrontaciones con la idea que en especial estos dos participantes (Antonio y Rogelio) tenían de ellos mismos, el mantenerse ocultos tal vez por miedo o inseguridad y de un momento a otro romper con estos miedos y recibir de los otros una aceptación tal vez inesperada.

De igual forma se modificó la idea que los otros tenían de ellos pues su actuar se modificó, se volvió más libre, más transparente.

Otro aspecto susceptible de análisis es cómo estas formas de expresión nutrieron de alguna manera el autoconciencia de cada uno de ellos, pues recordemos que la autoconciencia está determinada por los aspectos físicos que reconocemos en nosotros mismos. En este sentido su aspecto físico se modificó y sin duda esta situación implica cierta confrontación que puede detonar en un proceso reflexivo más profundo.

Cada una de estas formas de expresión implicaron un proceso de autodeterminación, pues finalmente y a pesar de las consignas cada uno de los participantes decidió en que momento y en que medida expresaba, ya sea de manera explícita o implícita (imágenes 10, 11 y 12)

Imagen 10. Antonio en una de las actividades con su atuendo cubriendo su cabeza y rostro.



Imagen 9. Antonio cuando decidió dejar atrás su acostumbrado atuendo



Imagen 10. Esta foto muestra a Rogelio trabajando con ambas manos



Los grupos y el espacio

Es común que durante la adolescencia, los chicos quieran figurar dentro del mundo social, ser alguien para los otros, tener un lugar con los amigos, en el club o en la escuela. Buscan un lugar dentro del contexto social para lograr el conocimiento de su propio yo, su reafirmación personal a través de un lugar en el grupo. En esta etapa es común que haya cierta necesidad de permanecer en grupo como una forma de protección individual. Dentro de las sesiones del taller, esta acción se mantuvo presente. Pues a pesar de las consignas, los chicos se agrupaban como aferrándose a sus compañeros en un intento de no sentirse ajenos.

Al inicio de cada sesión se agrupaban por géneros y por carreras, tras mis intentos de que se integraran sin importar ninguno de los dos aspectos, los alumnos terminaban reuniéndose sólo con los de su carrera y género. De igual forma cuando se solicitaba que realizaran actividades de manera individual como el modelado de un personaje en plastilina terminaban realizando la actividad en pequeños grupos que se ubicaban en un lugar específico del espacio; las enfermeras en un extremo (generalmente en el derecho) y los

electromecánicos en otro. En el caso de Noé se integraba generalmente en el grupo de electromecánica (por el género) Esta suerte de mantener los grupos de manera tan cerrada expresa de una u otra forma la necesidad de pertenencia que los jóvenes sentían.

Durante el desarrollo de taller se generó un espacio de exploración y representación escénica, en el que cada uno mostraba a los otros su forma de pensar y de sentir acerca del mundo que les rodeaba, pero sobretodo de su propio mundo y lo compartieron con los otros. Ese espacio escénico se convirtió en una ventana a través de la que los demás podían observar a sus compañeros. Tal situación no resultó fácil en un principio, se sentía una dualidad de mostrarse-ocultarse aun estando en el espacio escénico.

En este sentido puedo decir que dentro del taller se vivió también un proceso de identificación, inicialmente con los de su propio género y carrera, pues de cierta forma expresaban inseguridad de relacionarse con los otros; aquellos que eran diferentes a ellos, el hecho de mantenerse cerca de su grupo de identificación les proporcionó cierta seguridad para poder llevar a cabo las actividades (imagen 11 y 12)

Imagen 11. Esta foto muestra como se agrupaban para cada una de las actividades aun cuando la consigna era no hacerlo.



Imagen 12..



De la expresión al autodescubrimiento.

Sin duda cada una de las acciones que los participantes llevaron a cabo dentro del taller se convirtieron en una expresión de diferentes aspectos, desde los más sencillos y cotidianos como sus gustos musicales, hasta lo más profundos como sus recuerdos, vivencias y su propia personalidad.

Dewey (2008) menciona que para que un impulso se convierta en acto expresivo necesita de ciertas condiciones que le permitirán enfocar la energía de la impulsión en una acción consciente y reflexiva con una finalidad específica. Así durante toda la aplicación de la intervención se buscó que esas condiciones estuvieran presentes a través de los materiales y las temáticas abordadas, para que los alumnos pudieran transformar una acción cotidiana en un acto expresivo y con ello detonar un proceso de autoreflexión.

Esto se llevó a cabo bajo la consigna de buscar diferentes maneras de decir una cosa y conectando cada elemento con la vivencia personal de cada uno.

Sin duda un eje fundamental del proceso de la intervención estuvo en la reflexión de todos y cada uno de los temas que se abordaron y de los procesos que cada uno iba compartiendo con el resto de sus compañeros. Así después de cada actividad los alumnos compartían su vivencia dentro de la actividad realizada y cómo la conectaban consigo mismo, es decir se trató de que las actividades nunca fueran ajenas, que tuvieran sentido y significado para cada uno de los participantes. Por ello en cada una de las sesiones se les solicitaba que llevarán consigo objetos que fueran importantes para ellos por alguna razón específica.

Durante las sesiones cada uno de los alumnos iniciaba con un proceso en el que enfocaba su mirada en lo que, para ese momento se le solicitaba como sus emociones, sus recuerdos, sus historias. Se hacían conscientes de su existencia, la pensaban, la reconocían, la reflexionaban y después la compartían, la expresaban a través de su propio cuerpo y de su voz, así se estableció un vínculo entre la emoción y el material utilizado. Para el logro de este fin, las sesiones se acompañaban de una serie de preguntas que yo lanzaba mientras ellos realizaban las actividades, esto era como una forma de ir guiando la reflexión hacía un mismo punto.

Sin duda para llegar a la expresión de aquellos elementos de su personalidad tuvieron que pasar por un proceso de autoobservación en el que se reconocieran para compartir y decidir lo que cada uno de ellos deseaba mostrar a los otros y lo que deseaba seguir manteniendo oculto.

Reconocer su historia personal, sus gustos, sus intereses, sus emociones para poder representarlos. Sin embargo este proceso de reconocimiento no les es familiar, es decir no lo hacen de manera cotidiana. Esto se puede observar a partir de los siguientes fragmentos de entrevista realizados a:

Noé

E: ¿Cuál fue la actividad que más te gustó?

N: bueno de la que mejor me acuerdo fue cuando nos hizo mirar fotografías, me gustó porque nos hizo ver mas allá de lo que estaba en las imágenes, o

sea, algo que no siempre vemos, no los colores sino nuevas expresiones, nuevas caracterizaciones de algo y bueno hacer fotografías con el cuerpo yo pude expresarme no sólo física y mentalmente. También el hecho de saber que podemos sentir esos sentimientos y expresarlos de otras formas.

Lucero

L: una de las actividades que más recuerdo es cuando nos enseñó las imágenes de pinturas y puso también música, que nos dijo que sentíamos de esa pintura y así y las representaciones, hasta hay una canción que nos puso que creo que se llama azul caribe no? A pues esa canción me gusta mucho. Y no me imaginé que se podían relacionar imágenes con la música y menos que nosotros podíamos saber que expresaba la pintura.

Javier:

E: de todas esas actividades ¿cuál fue la que más te gustó?

J: la de la figura de plastilina

E: ¿por qué?

J: me recordaba mi infancia y ya no me acordaba

Así puedo afirmar que cada una de las actividades les permitió mirar hacia sí mismos con los ojos de la reflexión y el descubrimiento.

De igual forma se fomentó la representación de la que nos habla la Eisner (1987) es decir como una forma de hacer público lo privado, una manera de mostrar aspectos que se mantienen ocultos, cuando se elige a través de qué se compartirá un significado específico es cuando se logra el proceso de representación, convirtiéndose así en un medio expresivo.

A lo largo de las sesiones que integraron el taller, se propició que los alumnos encontraran un medio de expresión-representación, que les permitiera reflexionar sobre diferentes aspectos de su vida con el objetivo de detonar un proceso de autoconocimiento.

Cada uno de los participantes vivió el taller de una manera distinta, para algunos se convirtió en un espacio de reflexión, para otros fue el lugar de juego y para algunos más se convirtió en un espacio de expresión. Tal es el caso de Noé que manifestó lo siguiente en la entrevista:

E: ¿Por qué decidiste inscribirte al taller?

N: Bueno en primera porque el día que ustedes fueron, me puse a pensar que yo a veces me siento muy extraño porque a veces no se quién soy, no encuentro mi identidad y pues en ese taller sentí que podía sentirme pues... liberal, pensé que podía expresarme tranquilamente, descubrir.....

Pues para mi jugar a ser dos caras no es engañar a tu familia o amigos, sino ser alguien que no quiere demostrar sus pensamientos, cómo se siente, cómo se expresa, porque hay muchas personas que se mofan de la realidad y pues para mi ser dos caras es ser alguien expresivo, porque yo en la escuela soy una persona, en la calle soy otra, pero en mi casa soy la misma persona que parcialmente soy en la escuela y en la calle.

E: a ok. ¿Y en el taller que cara fuiste?

N: simplemente deje esas dos caras atrás

E: ¿fuiste tú?

N: fui yo

E: ¿y cómo fue que ese taller te dio la confianza para reconocer esas dos caras?

N: porque al momento de saber que el taller era de representación artística yo recordé que la representación artística no sólo son caras y gestos, ni drama, sino demostrar sentimientos de personas que escriben guiones, que escriben diálogos, por eso es que me interesó y además, supe que yo tenía que estar en ese taller porque así podía descubrir nuevas formas de ocultar esas dos caras

Cada uno vivió de manera distinta su trayecto por el taller pero al final cada uno logro a partir de las actividades descubrir una parte de ellos mismos

hasta ese momento desconocida. Aquí algunos fragmentos que apoyan esta idea:

E: ¿Algo que hayas descubierto de ti dentro del transcurso del taller?

Noé

Pues que tengo muchas habilidades corporales, porque cuando usted nos ponía a hacer ejercicio, estiramiento y eso, sentí que si yo tenía una gran habilidad para acoplarme, utilizar el espacio que tengo, eso fue lo q descubrí.

Lucero

Pues con lo de las fotografías me gusto mucho y últimamente he investigado sobre fotografía y descubrí que me apasiona, pero también descubrí que soy una persona que se apasiona con lo que quiere y me gusta andar experimentando nuevas cosas.

Diana:

pues a la vez si noté cambios porque se te quita mas la pena

Rosa

R: pues no sé creo que descubrí nuevos amigos

De está manera los alumnos transitaron por un proceso en el que a partir de la representación lograron descubrir y reflexionar aspectos de sí mismos.

Conclusiones

¿Puede un taller de teatro generar experiencias que detonen en los alumnos participantes un proceso de autoconocimiento? Éste fue el cuestionamiento que guio la elaboración del presente trabajo.

El proyecto fue sufriendo diferentes cambios desde lo teórico y lo práctico. La aplicación de la propuesta mostró caminos a través de los cuales se podía transitar para llegar al objetivo. Lo sucedido en el taller proporcionó diferentes indicadores que permitieron la reflexión de los aciertos y desaciertos de la propuesta, así como de las nociones teóricas que se abordaron a lo largo del documento.

La experiencia

La intención inicial fue propiciar una situación de interacción entre los elementos objetivos que en este caso fueron las actividades del arte teatral y los elementos subjetivos, determinados por las emociones y sentimientos de los alumnos participantes, es decir se buscó propiciar una experiencia.

La interacción entre estos elementos se logró gracias a las actividades planteadas en un esquema que tiene como fin específico propiciar la experiencia. En el caso particular de este documento, la experiencia que se buscó propiciar fue la de reflexión sobre sí mismo, para detonar en un proceso de autoconocimiento.

Después de la aplicación y del análisis de la información obtenida se puede concluir que se logró vincular las actividades con los fines y objetivos planteados al inicio de la propuesta. En este sentido hubo pertinencia en la elección cada una de las actividades, pues se eligieron considerando su relación con cada uno de los procesos a abordar, por lo que concluyo que fueron seleccionadas adecuadamente, pues cada una estaba dirigida específicamente a un fin y se organizaron de manera que llevaban al participante a transitar por diferentes niveles de reflexión hasta llegar a la autoreflexión.

La disposición de cada uno de los momentos de la sesión y la organización de las mismas fueron de gran ayuda, pues día a día se iba ahondando en las percepciones de los alumnos.

La expresión-representación

Dentro del presente trabajo aborde también la noción de expresión como un acto en el que una necesidad o impulso se dirige a un fin determinado, este acto implica una transformación que modifica significados y referentes, después se concreta en un material y se convierte en un acto expresivo.

En el caso de esta intervención, se trabajó con el impulso de los jóvenes por ser escuchados y pertenecer a un grupo y a partir de este impulso se guiaron una serie de reflexiones que detonaron en un proceso en el que se escucharon a ellos mismos y pudieron compartir con los otros el producto de su reflexión, es decir la expresaron.

Puedo afirmar que en ese sentido el taller se propició un espacio de expresión y representación que permitió a los alumnos decidir qué compartir y que conservar como privado. Así la conclusión de este apartado, está enfocada a corroborar que en efecto los espacios en los que se propicia la convivencia de personas con intereses y objetivos comunes se promueve una suerte de contención en donde a todos y cada uno de los participantes se le proporciona el tiempo necesario para hablar de sí mismos.

De igual manera mencionaré que tanto en lo teórico como en lo práctico pude dilucidar las conexiones que existen entre la disciplina teatral y la psicológica, pues comparten procesos que cada una de ellas utiliza para fines distintos, es decir mientras la disciplina psicológica trabaja con la historia personal para promover el autoconocimiento, el arte teatral lo desarrolla como una forma de construcción de un personaje.

En lo práctico, los alumnos experimentaron con cada una de las actividades la posibilidad de hacerse concientes de su voz, de su cuerpo, de sus preferencias e intereses, por lo que se puede concluir que el taller proporcionó a los alumnos las condiciones necesarias para detonar un proceso de autoconocimiento.

Dicho de otro modo en este trabajo me permití conjugar a dos disciplinas que tienen como puente de conexión la reflexión y en algunos casos el juego. Otro aspecto importante de considerar en este apartado es que los participantes pudieron nutrir un aspecto importante del autoconocimiento como la autoconciencia, pues no sólo reflexionaron acerca de sí mismos, sino que también se enfrentaron a conocer lo que los demás opinaban de ellos dentro de ese espacio.

¿Qué representar? Aún cuando hubo una consigna, la decisión sobre qué representar dependió de cada participante. Qué más representar sino es aquello que me gusta, lo que dice algo de mí, que hable de cómo quiero ser visto por los otros, tal vez con el fin de pertenecer o simple y sencillamente para expresar lo que de manera cotidiana no puedo hacer.

Así considero que esta propuesta toca algunos elementos de la identidad como la pertenencia y la identificación con los otros. Cabe desatacar que estas nociones no fueron abordadas dentro del trabajo debido a la extensión del tema.

A manera de reflexión mencionaré que la propuesta tuvo aciertos y desaciertos. Entre los aciertos se encuentra la posibilidad que brindó este espacio para que cada uno de los participantes se sintiera en un ambiente distinto al que conocen, un lugar en el que hay reglas, pero éstas no limitan, un lugar en el que se podía jugar manteniendo un objetivo común: representarse. Un espacio en el que “el como si” permitió hablar de todo, incluso de lo que odiaban a muerte.

De igual forma puedo concluir que según la percepción y la experiencia de los propios alumnos si experimentaron cambios antes y después de su paso por el taller, pues manifiestan mostrarse mucho mas sensibles a sus emociones y a las de los otros, de igual forma, los alumnos manifestaron

¿Fue suficiente el trabajo realizado para el logro de los objetivos?

Indudablemente todas las propuestas son perfectibles, esta en especial posee varios aspectos desde los que se podría seguir trabajando.

Considero que el tiempo de aplicación no fue el suficiente, pues terminó antes de lo previsto por lo que el proceso de alguna forma se interrumpió, de igual forma creo que se podrían considerar otras perspectivas del arte teatral como el de la creación colectiva, pues posee elementos que proporcionarían a los alumnos las herramientas necesarias para desarrollar habilidades tanto en el ámbito disciplinar del teatro, como para su desarrollo personal y social, pues implica la asignación de roles y el trabajo colaborativo para llegar a un determinado fin (puesta en escena).

Finalmente considero importante hablar sobre la necesidad de incluir al taller de expresión artística como parte de las actividades dentro del plantel Conalep Chalco, pues sin duda los alumnos se identificaron encontraron en él un espacio personal en el que pudieron vivirse y compartirse con los otros.

Asimismo considero que se deben buscar los medios para generar dentro del plantel talleres con actividades dirigidas a un fin específico y no sólo con la idea del entretenimiento, pues visto desde esa perspectiva se conceptualizan como una pérdida de tiempo.

Como conclusión final mencionare que en efecto existe una conexión estrecha entre las actividades del arte teatral y el proceso de autoconocimiento sin embargo éste no se da de manera fortuita sino que requiere de una planeación específica y una dirección en cada una de las acciones.

Referencia bibliográfica

Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). *¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado el 12

Álvarez-Gayou, J. (2009) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paídos, México.

Boal, A. (2004) *El arcoíris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Barcelona, Alba editorial.

Carballo, C. (1995) *Teatro y dramatización. Didáctica de la creación colectiva*. Málaga, Aljibe.

Cardenal, V. y Fierro, A. *Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris*. En www.eudemon.net. Consultado: 2 de agosto de 2011.

Cardenal, V. (1999) *El autoconocimiento y autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga, Aljibe

CONALEP (2002) *Programa estratégico CONALEP Edo. Mex. 2002-2006*.

Domínguez, G (2008) *Desarrollo de la personalidad. Boletín electrónico de investigación de la Asociación oaxaqueña de Psicología*. <http://www.conductitlan.net>

Eisner, Elliot (1987). *Procesos cognitivos y currículum: Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.

Eisner, Elliot (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Esquivel, F. Heredia, M. Lucio, E. (2007) *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México, Manual Moderno.

García, V., Bistraín, C. (2009) *Proyecciones de población*. CONAPO, México.

González, G. Martí, S. Trozzo, E. Torres, S. Salas, B. (1998) *Teatro, adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente*. Buenos Aires, Aique.

GreeneMaxine(2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona, Graó.

Hernandez, J. (2002) *Cómo acercarse al arte teatral*. Mexico, IPN

Jiménez, J. *Autoconciencia, personalidad sana y sistema autorreferente*. Anales de Psicología. 1999 Vol. 15. N. 002. Murcia.

Loria, C. Lanzagorta, T. Millé, C (2008) *Programa de apoyo a los y las jóvenes de Educación Media Superior para el desarrollo de su proyecto de vida y la prevención en situaciones de riesgo*. Subsecretaría de Educación Media Superior.

Maldonado, V. González, F. y Ortega, D. (2011) *Laboratorio integral para el diseño de situaciones de expresión artística*. Documento de trabajo

Navarro, V. (2002) *El afán de jugar*. Barcelona, Inde

Ortega, D (2010) *interdisciplina en la educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de experiencias integradoras de aprendizaje artístico*. Tesis

Robles, G. y Civila, (2006) D. *El taller de teatro una propuesta de educación integral*. Revista Iberoamericana de educación.

Romero, E. *Investigación en Psicología de la Personalidad. Líneas de evolución y situación actual*. Boletín de Psicología. N. 74. Marzo 2002.

SEP (2008) *Reforma integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México

Stake, R.(2007) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

Anexo 1. Diseño de la intervención

No de sesión : 1 Temas	Objetivos	Actividades	Tiempo	Materiales
Auto atención o exploración formal del personaje	<p>El participante:</p> <p>Reconocerá el espacio físico como un lugar del que pueda apropiarse.</p> <p>Identificará rasgos físicos característicos de su persona.</p> <p>Representará de forma simbólica sus características físicas vinculándolas con elementos de su personalidad</p>	<p>Disponer:</p> <p>Al inicio de la sesión cada participante entregará su prenda favorita al instructor cuidando que los otros no se percaten de tal acción.</p> <p>Caminar por el espacio para observarlo y reconocerlo. Sentir las diferentes formas de mi caminar, identificar los movimientos que realiza mi cuerpo en las diferentes variaciones del caminar. Percatarse de que existen otros a mí alrededor, hacer contacto visual con los otros.</p> <p>Aumentar la velocidad, hasta llegar casi a trotar. Hago un acuerdo con otro y al encontrarse de frente saltar y unir las palmas con él.</p> <p>Llevar a cabo la actividad “Me pica aquí” en la que los participantes se colocan en círculo y uno de ellos inicia diciendo “yo soy...dice su nombre y me pica aquí” señalando una parte del cuerpo y haciendo la mímica de que se rasca, el segundo en el círculo iniciará diciendo el nombre del participante anterior y en donde le pica y luego dirá su nombre y donde le pica, así sucesivamente irán participando todos los integrantes del círculo, de manera que el último participante dirá el nombre de todos y hará la mímica de en dónde les pica</p>	<p>20 min.</p>	<p>-Auditorio</p> <p>-Una prenda elegida previamente por cada uno de los alumnos.</p> <p>-Hojas de papel periódico</p>
		<p>Detonar:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Llevar a cabo la actividad ¿A quién pertenece? Que consiste en reunir en el centro del espacio las prendas 	<p>20 min</p>	

		<p>que los participantes entregaron al inicio de la sesión. Cada uno elegirá una prenda que no sea la suya e intentará adivinar a quién pertenece y explicará las razones por las cuales cree que es de alguien en específico. En caso de no adivinar, el dueño de la prenda dirá que es de él. Cuando ya todos estén en posesión de su prenda dirán por que la eligieron y si consideran que esa prenda los representa de alguna manera y por qué</p> <p>Después de escuchar todas las respuestas la instructora hará la pregunta ¿Si pudieras representarte en una escultura hecha con una hoja de periódico, cómo sería?</p> <p>Explorar: De manera individual cada participante explorará las diferentes posibilidades a través de las cuales puede utilizar el material para lograr representarse o representar una característica que los describa. Se hará énfasis en que la representación no necesariamente debe ser concreta sino se puede apoyar de lo simbólico. Dar algunos ejemplos</p> <p>Representar: A partir de la exploración con el papel periódico se pedirá a los alumnos que se integren en parejas. Posteriormente se solicitará que de la misma forma como se representaron en el papel periódico utilicen a su compañero como materia para representarse como si se tratara de moldear una escultura que manifieste sus características.</p>	20 min	
			20 min	

		<p>Cada uno de los participantes explicará al resto de los compañeros tanto su producción en papel periódico como la que realizó utilizando el cuerpo delos compañero</p> <p>Evaluar: Reflexionar y verbalizar acerca de las acciones realizadas</p>	10 min.	
--	--	--	---------	--

		<p>acuerdo a los argumentos de cada participante se agruparan dichas imágenes de acuerdo a lo que expresan (tristeza, alegría, miedo, amor)</p> <p>Cada uno de los alumnos elegirá la imagen y la emoción con la que más se identifique y de esta forma se agruparán</p> <p>Explorar: Ya en grupos comentaran las situaciones en las que han experimentado la emoción que eligieron. Y explorarán las posibles formas de representar esa emoción a través del cuerpo como en una especie de fotografía en la que se denote la emoción elegida. Hacer énfasis en el uso de elementos simbólicos.</p> <p>Representar: Mostrar y explicar la exploración a los compañeros</p> <p>Evaluar: Reflexionar y verbalizar acerca de las acciones realizadas</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min.</p>	
--	--	---	--	--

		<p>mostramos ante los otros y tenemos entonces dos niveles; la forma en como me veo yo y la forma en que me ven los otros, a partir de esa idea cada uno de los alumnos dibujará su silueta en pliegos de papel y colocará dentro de esa silueta las palabras que ellos consideren que los representan desde lo concreto hasta lo simbólico.</p> <p>Explorar: Al terminar se realizará una ronda en la que los otros observen las representaciones de los compañeros y colocaran fuera de la silueta palabras que consideren que representan a la persona y que nos aparecen dentro de la silueta.</p> <p>Representar: Cada uno de los alumnos se situará en su silueta y leerá lo que los demás escribieron. Explicará al resto de los compañeros por qué eligió cada una de las palabras y que representan, de igual forma expresará que piensa de las palabras que los otros colocaron.</p> <p>Evaluar: Reflexionar y verbalizar acerca de las acciones realizadas</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min.</p>	
--	--	---	--	--

No de sesión : 4 Temas	Objetivos	Actividades	Tiempo	Materiales
<p>Autopercepción en relación a objetos y convenciones</p>	<p>El Participante:</p> <p>Reconocerá y utilizará al cuerpo como una forma o medio para representar objetos y situaciones.</p> <p>Se acercará a la noción de significación.</p> <p>Relacionará objetos, con sensaciones, acciones y significados.</p>	<p>Disponer:</p> <p>-Realizar la dinámica un, dos, tres calabaza. Que consiste en que uno de los participantes se coloca de espaldas a una distancia considerable del resto del grupo. Los demás se colocan detrás de él en línea. Se lanza la siguiente consigna: “En este juego ganará el primero en tocar la espalda del compañero, pero tiene que ser bajo la siguiente dinámica: Mientras el compañero esté de espaldas pueden avanzar, pero en cuanto el voltee y diga un, dos, tres, calabaza todos deben detenerse en el lugar y la posición que hayan quedado, en caso de que alguien se mueva regresará al punto de partida” Después de esta primera ronda se hará una variación del mismo juego; en lugar que el participante que está colocado de espaldas diga un, dos, tres, calabaza dirá un, dos, tres... y mencionara un animal u objeto y el resto de los compañeros representara con su cuerpo ese animal u objeto.</p> <p>-Acomodados en círculo se presentará un objeto (bolsa de plástico) y se explicará que ese objeto puede ser resignificado. Ejemplo: puede dejar de ser una bolsa para convertirse en un periódico. El objeto irá pasando de participante en participante y cada uno buscará resignificar el objeto y representar a través de mímica la forma en como usarían ese nuevo objeto.</p> <p>-Caminar por el espacio. Alrededor habrá diferentes objetos,: una cartera, un disco, unos guantes, un libro, un cuaderno, un teléfono. A la señal detenerse frente a un</p>	<p>20 min.</p>	<p>-Auditorio -Objetos -Siluetas</p>

		<p>respuestas a las siguientes preguntas que lanzará la instructora: ¿por qué lo elegí? ¿qué me recuerda este objeto? ¿En qué etapa de mi vida sucedió este recuerdo? ¿Ese recuerdo es agradable o desagradable? ¿Este suceso afectó mi vida? ¿En qué sentido?</p> <p>Se realizará una breve sesión de verbalización en la que cada uno manifieste su recuerdo y en la medida de lo posible responda algunas de las preguntas anteriores.</p> <p>Explorar: Se reunirán en grupos de tres y se organizarán para representar cada uno los recuerdos de los integrantes de ese grupo. Cada uno organizará a los otros para que lo ayuden a representar corporalmente su recuerdo, se hará énfasis en hacer representaciones simbólicas.</p> <p>Representar: Cada grupo presentará su exploración al resto.</p> <p>Evaluar: Reflexionar y verbalizar acerca de las acciones realizadas</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min.</p>	
--	--	--	--	--

No de sesión : 6 Temas	Objetivos	Actividades	Tiempo	Materiales
Memoria autobiográfica	<p>El participante:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Detonará un proceso de recuerdo situándose en sucesos significativos de su vida -Representará a través de sonidos una narración de su historia de vida enfatizando en aquellos sucesos que, por su emotividad o significado, representan mayor importancia. 	<p>Disponer Al inicio de la sesión se pedirá la participación de un voluntario al que se le colocará una venda en los ojos. Se le pedirá que camine libremente por el espacio explorando diferentes velocidades y modos de caminar. Sin que el participante de los ojos vendados se dé cuenta. Los demás participantes se acomodaran de pie formando un círculo alrededor de él, se tomara de las manos y seguirán el movimiento del que está en el centro, cuidando que él no lo note. Se repite la dinámica hasta que todos los participantes pasen al centro.</p> <p>Ejercicio de las gotas de lluvia Los participantes se sentarán en círculo. La instructora explicará cómo sucede generalmente una tormenta, acompañando la explicación con una imitación de los sonidos; “primero se escucha el viento (imitará al viento frotando las palmas de las manos) luego escuchamos una que otra gota de agua (de manera alternada hará chasquidos pausados con los dedos) luego las gotas se hacen más constantes (alterna los chasquidos con palmadas en el suelo) hasta que después de un rato la lluvia está en su punto más intenso (golpea el suelo a un ritmo constante alternando amabas palmas). El proceso se invierte hasta llegar al punto inicial de frotar las manos. Una vez explicado el ejercicio la consigna será que, de manera grupal generen su propia tormenta. Es importante enfatizar que los cambios de intensidad</p>	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> -Auditorio -Objetos -Grabadora -música

		<p>dependerán de ellos y que, mientras se genera la tormenta, nadie puede hablar.</p> <p>Posteriormente se les pedirá que saquen el objeto que se les pidió la sesión anterior y lo coloquen en el centro junto con los objetos que la instructora colocara: Botellas de plástico con y sin agua, bolsas de plástico, radiografías y cucharas de metal. Cada uno de los alumnos tomará los objetos y realizará una exploración en la que observen todas las posibilidades que tiene el objeto de generar sonidos, intercambiarán los objetos hasta que todos los participantes exploren cada uno de ellos.</p> <p>Una vez hecha la exploración se les pedirá que tomen su objeto y uno de los que la instructora colocó y los mantengan cerca.</p> <p>Detonar Sentados en un círculo se dará la consigna de escuchar lo que la instructora pondrá (diferentes tipos de música instrumental y popular que pueda relacionarse con los participantes). Después la instructora lanzará algunas preguntas relacionadas con la música que escucharon con la intención de generar algún recuerdo. ¿Conocen alguna las canciones que escucharon? ¿Dónde las han escuchado? ¿Son de su agrado? ¿Cuáles son los motivos? ¿Les recuerdan algo? ¿Qué?</p> <p>Explorar Después de escuchar sus repuestas se explicará que así como la lluvia está constituida por momentos de mayor o menor intensidad a lo largo de nuestra vida también</p>	<p>20 min.</p> <p>20 min</p>	
--	--	--	------------------------------	--

		<p>tenemos momentos y recuerdos que son más significativos que otros, pero que todos conforman nuestra vida. Una vez terminada esta breve explicación se pedirá a los alumnos que tomen los objetos que escogieron y con apoyo de ellos exploren los sonidos con los que puedan representar una narración de su vida en la que manifiesten diferentes sucesos.</p> <p>Representar De manera individual los participantes mostrarán las exploraciones al resto del grupo.</p> <p>Evaluar Reflexionar y verbalizar acerca de las acciones realizadas.</p>	<p>20 min</p> <p>10 min.</p>	
--	--	---	------------------------------	--

		<p>hacerlo el resto del grupo le hará preguntas sobre su persona durante dos minutos y el tendrá que contestarlas, al final de ese tiempo dirá el fragmento que alcanzo a memorizar . (todos pasaran al centro a realizar la actividad)</p> <p>Se mantendrán sentados en círculo. Se pedirá a alguno de los participantes que pasen al centro, estando ahí los compañeros que están en el círculo le hará preguntas a relativas a su persona, pero esas preguntas estarán relacionadas con un objeto. Ejemplo: ¿Si fueras un color cuál serías? ¿Si fueras una canción cuál serías? (todos pasaran al centro)</p> <p>Explorar: Al finalizar la actividad anterior se solicitara que consideren sus respuestas del primer y segundo ejercicio para construir un personaje en el que puedan incluir estas características, cuando ya lo hayan estructurado procederán a modelarlo en plastilina.</p> <p>Representar: Cada uno de los participantes presentará a su personaje ante los demás integrantes del grupo. Los demás podrán hacer preguntas acerca del mismo.</p> <p>Evaluar: Reflexionar y verbalizar acerca de las acciones realizadas</p>	<p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min.</p>	
--	--	--	--	--

No de sesión : 8 Temas	Objetivos	Actividades	Tiempo	Materiales
Autoconcepto	<p>El participante:</p> <p>-Representará a manera de improvisación una situación planteada acorde a su contexto y cotidianidad.</p>	<p>Disponer:</p> <p>- Caminar por el espacio. Hacer ejercicios de respiración. Se colocará a los participantes de pie y formando un círculo, se pedirá a un voluntario que pase al centro y que se imagine como estatua, para ello adoptará la postura en la que se sienta cómodo. El resto de los compañeros se comportará cómo si estuviera frente a una estatua, lo observará detenidamente. Este ejercicio se repetirá de manera que todos los participantes pasen al centro. Se hará una breve sesión de verbalización en la que expresaran la sensación de ser observados.</p>	20 min.	<p>-Auditorio</p> <p>-personajes de plastilina.</p>
		<p>Detonar:</p> <p>Se retomará al personaje de plastilina moldeado en la sesión anterior. Cada uno de los participantes hablará de las características que comparte con su personaje y que tan a gusto se siente con ellas. Los compañeros podrán hacer preguntas acerca del personaje. La instructora hará énfasis en que el personaje pertenece a un contexto en donde ocurren situaciones en las que se ve involucrado ya sean positivas o negativas y las supera.</p>	20 min	
		<p>Explorar:</p> <p>Una vez terminada esta actividad. Cada uno de los participantes hará pareja con su personaje de plastilina para llevar a cabo una representación (improvisación). La instructora planteará situaciones a representar acordes a lo que cada uno de los participantes mencionó en la actividad anterior.</p>	20 min	

		Representar: Cada uno de los participantes mostrará su representación	20 min	
		Evaluar: Reflexionar y verbalizar acerca de las acciones realizadas	10 min.	