

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**El Aula de Teatro como Facilitadora de Experiencias Inclusivas:
Fundamentos de una propuesta para Docentes de la ENP.**

Tesis que para obtener el Grado de

Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Joaquín Fernando Del Río Mateo

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
de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)**

Ciudad de México

octubre de 2022

A mi compañera de vida, *Marisol*

Un día, así, casi sin darnos cuenta, en la más absoluta cotidianidad damos la media vuelta,

y ahí está él, enorme en todos los sentidos.

Entonces la sorpresa, en forma de lágrimas que invaden los ojos

pero que no se atreven a resbalar, ni en tus ojos ni en los míos,

nos hace preguntarnos llenos de orgullo pese a que la incertidumbre no desaparece,

¿cómo llegamos hasta aquí?

A mis padres, cuyo esfuerzo sigue dando frutos después de tantos años.

A mis amigas y mis amigos *Zati, Jaime, Víctor Hugo y Omar*. De lejos o de cerca siempre apoyaron este proyecto, y desde que los conozco mi vida.

A *David*, mi asesor, por hacer de este ejercicio uno de goce y aprendizaje. Gracias por una relación académica de acompañamiento, descubrimientos, y libertad de pensamiento. Ojalá que así fuera en todos los casos.

A mis maestros de la línea. *Alejandra, Alma Eréndira, David, Francisco, y Victoria*, por el cuidadoso diseño de las incontables experiencias que me permitieron vivir en las aulas.

A mis compañeras y compañeros con quien inicié este camino, particularmente a *Alejandra, Estefanía, Nadia y Valentina*, así como a mis profesoras y profesores de la UPN, especialmente a la *Dra. Blanca Flor Trujillo Reyes*.

A mis compañeras y compañeros de aventura, *Andrea, Angélica, Edgar, Isabel, Itzel, Mayte, Pablo, Paloma, Rebeca, Scarlett, y Vianey*. Fue un honor aprender con/de ustedes.

A mis compañeras y compañeros docentes de Teatro en la Escuela Nacional Preparatoria que generosamente participaron en esta investigación, y que gracias a su ser y hacer en el aula de teatro, me permiten entender mejor mi realidad y mi vida.

Mateo

Si en el teatro acontece lo imprevisible,

se dice lo indecible,

y sucede lo inesperado,

Teatro eres tú.

El Aula de Teatro como Facilitadora de Experiencias Inclusivas: Fundamentos de una propuesta para Docentes de la ENP.....	7
1. Diseño de la Investigación.....	17
1.1 Objetivos y Preguntas de Investigación.....	18
1.2 Estado del Arte.....	21
1.3 Contextualización.....	31
1.3.1 Organización Curricular de la ENP.....	33
1.3.2 Panorama de la Educación Artística en la ENP.....	35
1.3.3 Los Programas de Teatro.....	37
1.3.4 Condiciones de las Prácticas.....	42
1.3.5 Algunas Consideraciones sobre la Institución, la Diversidad y la Diferencia.....	44
1.4 Construcción Metodológica.....	48
1.4.1 Uso Estratégico de las Herramientas de Investigación.....	50
1.4.2 La Virtualidad y Algunas de sus Implicaciones en la Investigación.....	62
1.4.3 Análisis de los Datos y las Categorías de la Investigación.....	66
2. La Sustantivación del Desprecio.....	71
2.1 Habitualidades. Escenas de la Negación del Reconocimiento.....	79
2.1.1. Formas de Desprecio Docente.....	82
2.1.2 Formas de Desprecio entre Iguales.....	96
3. La Fragilidad Amenazante.....	104
3.1 Dos Retratos: Crisis e Idealización.....	112
3.1.1 Retrato Ficticio del Otro Amenazante.....	114
3.1.2 El Retrato Perfecto.....	128
4. La Teatralidad Escolar Liberadora.....	136
4.1 La Contemporaneidad del Ejercicio Teatral en el Aula.....	148
4.1.1 El Aula de Teatro como Articuladora de las Diferencias.....	150
5. De las Necesidades Docentes a la Fundamentación de la Propuesta.....	173
5.1 Una Mirada Renovada al Aula de Teatro de la ENP.....	173
5.2 El/la docente. Los Caminos/Procesos Inclusivos.....	179
5.2.1 La Posición ante su Mundo. Contemporaneidad Docente.....	180
5.2.2 Nuevos Entramados del Teatro en el Horizonte de la ENP.....	182
5.2.3 Necesidades Docentes y Percepción de su Rumbo.....	188
5.3 Fundamentación de una Propuesta para Docentes de Teatro de la ENP.....	197

5.3.1 Los Ejes de Acción.....	199
5.3.2 Espacios Institucionales: Formación Docente y Reflexión Comunitaria.....	215

Tablas

Descripción de los componentes de las entrevistas semiestructuradas	55
Fases del grupo de discusión.	59
Perfiles de los profesores y profesoras para el grupo de discusión	61
Herramientas digitales y sus usos en la investigación	65
Especificidades de las experiencias estéticas en el ejercicio teatral en el aula.....	146

Figuras

Esquema general del rechazo	73
Esquema básico de análisis para la sustantivación.....	76
Esquema de sustantivación del desprecio ampliado.....	77
Esquema de Aproximación al concepto del otro como fragilidad amenazante.....	107
Esquema general de la fragilidad amenazante.....	111
Esquema de particularización de la teatralidad	143
Esquema general de la teatralidad escolar liberadora.....	148
La sustantivación del desprecio en la ENP.....	174
La fragilidad amenazante en el contexto de la ENP.....	176
La teatralidad escolar liberadora en la ENP	178
Panorámica general de la Investigación	179
Esquema general de la propuesta reflexiva-formativa	219

El Aula de Teatro como Facilitadora de Experiencias Inclusivas: Fundamentos de una propuesta para Docentes de la ENP.

“Ahora, a ponerlo a *su* servicio”, fueron más o menos las palabras que me dijo una querida maestra y compañera de trabajo, refiriéndose al teatro, cuando escuchó de mi boca que mi hijo es una persona que vive en el espectro autista. En estas experiencias, es decir, hacerle saber a los demás, contadas han sido las personas que colocan al teatro como primer referente y es hasta hoy que me doy cuenta de todo lo que ello implica. Aún dentro de un círculo íntimo, que uno puede considerar de acogida y comprensión, abundan las expresiones que, sin intención aparente, etiquetan y califican a las personas. Cuando comencé el proceso del que ahora el lector observará los resultados, mi visión estaba saturada de emociones encontradas y enormes deseos de cambiar mi realidad inmediata. No han sido pocos los momentos de frustración ante una sociedad y una(s) escuela(s) que sigue(n) sosteniendo estructuras profundamente discriminatorias; decididamente tenía que hacer algo al respecto.

El anteproyecto de esta investigación pretendía desarrollar una intervención a partir de lo que conocía en ese momento sobre mi contexto y mi institución. Sin temor a reconocerlo, mi interés estaba profundamente motivado por una asunción reduccionista: que las personas, en la vida y en la escuela, eran o no incluyentes; así, sin medias tintas. Nunca me pasó por la mente considerar la amplísima gama de posibilidades de relaciones que un solo individuo, a partir de sus experiencias de vida, puede tener para con aquellas personas marcadas como “diferentes”. Decidí, en algún punto de quiebre que no puedo definir con claridad, que si había un espacio en el que podía aportar para contribuir a la

transformación de las cosas (así, con esa ambigüedad), era mi ámbito directo de acción, mi escuela, y con aquello que me apasiona, el teatro.

Así empecé, como más de uno que emprende la aventura de un posgrado, con la firme intención de cambiar el mundo. Sin embargo (y es una idea con la que nos topamos frecuentemente en los espacios académicos), en el camino de idas y venidas nos damos cuenta de que lo más probable es que nos cambiemos a nosotros mismos. Conforme estudiaba, leía, discutía y me cuestionaba, se fue conformando un modo de comprender mi proyecto, asumido como vital, y lo que ello supone a mayor complejidad. En este sentido, y siguiendo el pensamiento de Edgar Morin, puede decirse que tenía una visión y un conocimiento fragmentarios. Esta aventura académica, me ha permitido ir construyendo (porque creo firmemente que aún es inacabada), una actitud crítica para conmigo y para con mi objeto de estudio con la que me ha sido posible superar algunas visiones parciales, lo que involucra un profundo atrevimiento para con el tema mismo y para con las personas que me rodean.

Paulatinamente me vi en la posibilidad de afinar la mirada hacia prácticas y conceptos para hacer una lectura de la vida teatral-escolar de la Escuela Nacional Preparatoria alrededor de la exclusión y, sin saberlo, me estaba acercando a lo que el filósofo francés llama pensamiento complejo, aquel “capaz de unir conceptos que se rechazan entre sí y que son desglosados y catalogados en compartimentos cerrados” (Morin, 1994, p. 10 citado por Escobar y Escobar, 2016, p. 90). Esta concepción, me permitió cuestionarme cómo puede existir exclusión e inclusión en un mismo espacio-tiempo, e ir desvaneciendo, de a poco, el pensamiento dicotómico con lo que pude construir

intersticios, puntos y caminos de acceso a una comprensión distinta de esa realidad entendida como un conjunto complejo de elementos en constante interacción.

De este modo, fui redefiniendo a mi objeto de estudio y mi comprensión de las personas e instancias que están involucradas. Me parece necesario aclarar que sigo pensando que no es un hito superado o acabado, pues he llegado al punto en que considero que derribar mis esquemas mentales y vitales no es una culminación, sino un proceso. Considerar a la Educación Artística y a la enseñanza del teatro como sistema y organización complejos en relación con la inclusión y la exclusión, me abrió la perspectiva hacia “la comprensión de las transformaciones educativas que necesitamos” y que implica “las relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema, dotado de cualidades desconocidas en el nivel de los componentes o el individuo” (Morin, 2008, pp. 5-6). Estas relaciones, nos dirá el autor, llevan consigo la indeterminación, la incertidumbre, y la autoorganización de los objetos y personas inmersas en eso que llamamos una realidad.

En este orden de ideas, y en relación con mis compañeras y mis compañeros docentes que de manera entusiasta y comprometida participaron en este trabajo, compartiéndome sus experiencias y conocimiento a través de las entrevistas a profundidad y grupo de discusión que se implementaron, me es preciso expresar, además de mi profundo agradecimiento, que mi intención es acercarme a esa comprensión profunda y compleja de *nuestra* realidad, que no juzgo ni señalo, sino que la analizo a partir del sustento teórico que construí y que me ha parecido el más adecuado desde mis implicaciones y el lugar donde estoy situado. Mi pretensión está lejos de evidenciar o descalificar a alguna compañera o compañero, pues respeto y admiro sus trayectorias,

prácticas y saberes construidos a lo largo de sus tiempos de vida. Uso palabras y conceptos que pueden resultar inquietantes para delatar que, en nuestro contexto y vida cotidiana en las aulas, hay mucho por analizar, repensar y reconfigurar. Converso con ellos, con sus vivencias; me reconozco y me reviso justamente ahí donde me han permitido sus palabras situarme. Ellos y ellas son el saber con el que dialogo, con el que aprendo, y que intento traer a la luz como fuente de conocimiento muchas veces ignorado institucionalmente.

Así, el objetivo de mi trabajo cambió y busca ahora retomar sus saberes y experiencias para proponer una serie de fundamentos para emprender acciones formativas y reflexivas que nos permitan transformar nuestras miradas mutuamente, brindar(nos) formas de acceder a otras comprensiones de la realidad teatral-escolar, y eventualmente co-construir otros caminos para la Educación Artística y teatral de nuestra institución. Por ello, un conocimiento inerte que se instituya o instaure en las mentes y prácticas de mis iguales no tiene cabida. En lugar de indicar a los educadores otras maneras de enseñar y de conducir las aulas de teatro, les invito a encontrarse con miradas, conceptos, corpus teóricos y metodologías que nos permitan crear modos alternativos de enseñar para/con el otro, reflexionando personal y colectivamente para descubrir las fisuras por las que aventurarse y encontrar aquello que nos lleve a construir y resignificar el conocimiento, los saberes y las prácticas. Pretendo abonar así al desarrollo de una cultura de movilización de pensamiento en la que se reconozca la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas y escolares, para redimensionar y rediseñar la enseñanza del teatro en la ENP como un lugar de encuentro de las diferencias en que las personalidades, condiciones, ideologías, pluralismos culturales y visiones del mundo, puedan dialogar y gestar nuevas formas de relación basadas en el aprecio y la conciencia mutua.

Inicio este trabajo de grado con el capítulo uno, *Diseño de la investigación*, en que, después de hacer una breve referencia a mis implicaciones personales y profesionales en torno a la inclusión educativa, establezco los objetivos y las preguntas que guiaron mi trabajo, seguidos del Estado del Arte en que describo los textos más relevantes que encontré con respecto a mi tema de estudio. Emprendo entonces la contextualización de mi trabajo donde resumo la organización curricular de la Escuela Nacional Preparatoria y sitúo a la Educación Artística en este contexto. Explico cómo funcionan y cómo están constituidos los programas de teatro y describo algunas de las condiciones en que operan. Procedo entonces a explicar cómo construí metodológicamente la investigación, señalando y articulando el uso de los instrumentos elegidos, así como algunas apreciaciones sobre el papel que la tecnología y la virtualidad tuvieron en mi proceso. Cierro el capítulo explicando el modo en que construí las categorías de la investigación, así como las decisiones que tomé al respecto, y la forma en que procedí en el análisis e interpretación de los datos recogidos en el campo.

En el capítulo dos, *La Sustantivación del Desprecio*, que corresponde a la primera categoría de esta investigación, analizo las percepciones que del rechazo y la exclusión tienen los profesores de teatro de la ENP en sus aulas, a partir de la similitud de estos fenómenos con el proceso lingüístico en que un adjetivo toma o cumple la función del sujeto (y por lo tanto lo distingue y califica), esto es, *lo sustantiva*. Apoyado en la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, quien señala que las relaciones entre las personas son reguladas por un marco valorativo que tiende a perpetuarse, examino los actos de significación cometidos en contra de las personas despreciadas dentro de las aulas de teatro, cuya consecuencia más evidente es la exclusión. Para analizar estos gestos, actos y

conductas que despojan de sus rasgos a las personas y las conciben como una restricción, establezco y defino los conceptos que me permiten analizar los datos recogidos de las entrevistas realizadas a los docentes. Para su interpretación, uso la idea de la pintura de género cotidiano como metáfora para organizar la información de campo y componer el relato interpretativo. Ello se debe a que la pintura de género, tal como aspira a hacerlo la categoría, recoge y organiza asuntos del vivir cotidiano, en este caso de las aulas. Producto de ello, el lector encontrará dos grandes tipos de relatos que se asemejan a estas composiciones pictóricas (en este trabajo textuales). Uno, el más extenso, está referido a los desprecios ejercidos por el cuerpo docente, y el otro, más pequeño, sobre los ejercidos entre alumnos.

La segunda categoría, *La Fragilidad Amenazante*, ocupa el capítulo tres. En él, analizo e interpreto las percepciones de la diferencia como problemática en las aulas de teatro de la ENP. Comienzo con una aproximación a los conceptos de vulnerabilidad y fragilidad como conflictivos, que me permiten aproximarme paulatinamente al *otro-frágil* como una amenaza para los marcos normativos que rigen nuestras relaciones sociales. Recupero algunas de las ideas del filósofo Byung-Chul Han sobre las respuestas que ocasiona la presencia de lo distinto y cómo al ponerse al alcance de la percepción dentro del aula, causan contrariedad y predicamento. Subrayo, con la ayuda de la idea del diferencialismo de Carlos Skliar, el modo en que se suscitan las respuestas que suprimen a los individuos y establezco vínculos entre estas conductas que niegan y colonizan al *otro-frágil-diferente* con la sustantivación del desprecio. Para realizar la interpretación de los relatos de los docentes obtenidos en las entrevistas, utilizo la idea del retrato como dispositivo (visual o textual) que intenta ofrecer una representación de los sujetos y

proveernos de una idea de la realidad pero que, paradójicamente, no da cuenta de las personas sino del hecho de que la marca de “diferente” se convierte en una amenaza ante la cual hay que encausarlos de algún modo, lo que incluye justificaciones sobre sus supuestas carencias o atipicidades, y que a la larga vienen a reificar y perpetuar un marco interpretativo basado en lo homogéneo y normalizado. Presento dos retratos, el de quienes alteran la “normalidad” y el de quienes la representan íntegramente; ambos serán el instrumento de medir no solo de los/las/les “diferentes”, sino de todo el alumnado.

En el capítulo cuatro, *La Teatralidad Escolar Liberadora*, hago un recorrido de los conceptos teatralidad y performatividad desde una mirada antropológica, pasando por el artificio teatral, hasta llegar a una forma de construcción de nuevas visiones del mundo al interior del aula de teatro de la ENP. Sustento dicho recorrido principalmente en las ideas filosóficas y artísticas de Jorge Dubatti, Jaques Rancière, Richard Schechner, y Alberto Villareal, entre otros, lo que me permite colocar a los lenguajes convergentes en el teatro como oportunidad para el reconocimiento y el cuestionamiento del esquema valorativo excluyente, para crear nuevos modos de relación y así redefinir(nos). Esta particularización me permite delimitar a la teatralidad escolar liberadora como la organización mutua de las miradas que se da gracias a la interacción horizontal y co-exploratoria constante en el aula de teatro, y al intercambio de las funciones receptoras y productivas en un ejercicio estético-político de disenso en que cada uno, a su momento, podrá llegar a la transformación emotivo-intelectual de la experiencia de estar *con* el otro, y que guarda la posibilidad de devenir en nuevas formas de relacionarse dentro y fuera del aula de Educación Artística. Es decir, se trata de una inter e intra-construcción mediada por el artificio teatral.

Para analizar su presencia, utilizo como conceptos analíticos las formas en que para Hans Robert Jauss se manifiesta la experiencia estética, es decir, *poiesis* (creación), *aesthesis* (percepción), y *catharsis* (transformación). Del cruce de estos tres conceptos con la teatralidad y la performatividad, delimito seis modos de accionar en el aula de teatro para observar las especificidades en la organización mutua de las miradas. Para hilar el relato interpretativo de esta última categoría, utilizo la metáfora de la actitud contemporánea en el arte, por lo que refiero brevemente sus rasgos predominantes a partir de las ideas de Claudia Cabrera, Yves Michaud, Francisco Clavo y Arthur Danto. Con este soporte, establezco analogías para demostrar los modos en que funciona el aula de teatro como articuladora de diferencias, a partir de una conciencia propia y del otro como diferentes, basada en un proceso relacional y de convivencia. Explico los modos de accionar estéticamente en estos procesos, según lo revelan las entrevistas, a partir de la percepción mutua de las identidades y mundos de vida de los participantes que entran en contacto por una ficción no tradicional, en procesos de convivencia y relación de significación paulatina que tendrá como cualidades específicas las metas en común, el apoyo mutuo, el gozo y la satisfacción en/de la experiencia, el intercambio de roles dentro de la actividad teatral en el aula, y el andamiaje estético.

El capítulo cinco y último, *De las Necesidades Docentes a la Fundamentación de la Propuesta*, comienza con un balance de lo analizado con las tres categorías de esta investigación, seguido de un apartado que resume las actitudes y las posturas de los docentes ante este panorama. Para el relato, retomo la cuestión contemporánea, pero en esta ocasión de un modo más general, destacando, con la ayuda de los postulados de Giorgio Agamben, Olimpia Ngilio, y Leda Rodríguez Jiménez, la posición que guarda el

profesorado con respecto de su propio mundo y a la exclusión e inclusión en su contexto, así como las nuevas configuraciones de su disciplina que permite a los docentes imaginar, diseñar y poner en práctica otras didácticas y estrategias, y a lo que el profesorado considera cambios en su disciplina. Concluyo este capítulo con una recapitulación de las necesidades que manifiestan, desde lo personal y desde lo institucional, para enfrentar la tarea inclusiva en su labor cotidiana a través de la fundamentación de una propuesta de formación docente y espacios de reflexión comunitaria a mediano y largo plazo. En ella, refiero los ejes de acción, a saber: Sustento conceptual y metodológico; Reflexiones curriculares y revisiones de los programas; Consolidación de la mirada contemporánea y de la experiencia en Educación Artística; y Teatralidades promotoras de la conciencia libre. Describo el objetivo de cada eje de acción, particularizo en algunos autores y conceptos guía que me permitirán construir este proyecto de formación de formadores, y señalo los espacios y oportunidades institucionales para llevarlos a cabo.

En la visión que propongo con este trabajo, “gestionar el saber pedagógico es un potente ejercicio reflexivo, en el que no se pierde la capacidad de asombrarse ni se mutilan los sueños y las ilusiones” (Escobar y Escobar, 2016, p. 91). Por ello, se acepta la existencia de los antagonismos y las dualidades, al tiempo que se busca exiliar la homogeneización de las personas en el aula de teatro de la Escuela Nacional Preparatoria. Ello implica cambios que no sucederán de la noche a la mañana y que exige compromisos relevantes para las vidas y visiones personales y disciplinares de quienes hemos escogido la enseñanza del teatro como profesión. Se hace necesario movilizar el pensamiento, generar acciones reflexivas, y es imprescindible resignificar el papel de quienes protagonizan las prácticas escolares, descubriendo otras posibilidades para la Educación Artística y teatral.

Por supuesto, aquello que propongo en las páginas que siguen no es verdad absoluta. Mi apuesta, regresando a las palabras de Morin, no está exenta de incertidumbre ni de posibilidades de fracaso. Sin embargo, pensar ahora este desafío como un proyecto inacabado y en constante construcción, así como asumir con mayor complejidad mi entorno, mi vida, y mi trabajo, me permiten afirmar que, efectivamente me ha cambiado, y si lo ha hecho, entonces *sí* estoy cambiando el mundo (aunque no como pensaba).

1. Diseño de la Investigación

Dos son los principios que movilizan mi interés con respecto a la inclusión educativa y ambos pueden considerarse como desencadenantes de cambios continuos y permanentes en mi vida; primero, ser padre de una persona que vive dentro del espectro autista; y segundo, ser profesor y haber fungido como funcionario de la Escuela Nacional Preparatoria. Con respecto a lo primero, detonante y motor de mi interés, he transitado por un proceso de aprendizaje para intentar aproximarme al modo en que entiende y experimenta la vida mi hijo; he sido testigo de las dificultades que enfrenta en el entorno escolar y trato de construir estrategias para facilitar sus procesos cognitivos. Lo que he visto y advertido con respecto a los contextos escolares, presenciales y virtuales en que se desenvuelve, como encontrar una actitud justa y responsable para alguien en su condición, así como las necesidades de ajustes, guía, y acompañamiento para socializar e interactuar en situaciones educativas, me han traído episodios que van desde la negociación con docentes y directivos, hasta la discriminación.

En lo que toca a lo segundo, a lo largo de 20 años de labor docente, de los cuales 10 también he fungido como funcionario, he presenciado transformaciones con respecto del modo en que se construyen las relaciones entre los agentes educativos de mi centro de trabajo. Los distintos roles que he ejercido me han permitido acceder de primera mano a información y fenómenos que pasan muchas veces desapercibidos en el microcosmos del espacio áulico de estos lugares. Me ha sido posible cimentar una perspectiva organizacional y estructural de cómo sucede el rechazo y la exclusión, o en su polo opuesto y menor medida, el respeto a la diversidad y la inclusión. La visibilidad de los primeros ha sido creciente con el paso de los años y nos encontramos en momentos en que ya es patente la

presencia de formas de conflicto social (Lorenzo, 2001). Estas se han movilizadas al interior y al exterior de la escuela en respuesta al abuso, malos tratos, misoginia, violencias, segregación, minimización, entre otras, que dan muestras evidentes de descomposición social; como respuesta, comienzan a crearse espacios y políticas institucionales. A pesar de ello, lo cual ya es un avance, la normalización de estos fenómenos es una constante y no existen políticas claras ni metodologías específicas en las aulas (articuladas desde lo institucional), encaminadas a la inclusión y la diversidad.

Como es perceptible en estas líneas, mi alcance del problema fue en principio subjetivo y tuvo que ver con verdades formuladas previamente al proceso formativo del posgrado. Este me permitió ubicarme en el componente inventivo de mi elección de tema (Islas, 2016), que comenzó a apuntar hacia posibles explicaciones preliminares y que esta investigación formaliza metodológicamente para fundamentar y proyectar propuestas de intervención dado que desde mi posición es presumible una necesidad de cambio. Dichas acciones persiguen como fin último la construcción de un conocimiento abierto en el que el profesorado de teatro de la ENP participe activamente y en libertad (Lucarelli, 2004), y la deconstrucción de paradigmas y prejuicios a partir del reconocimiento de la alteridad en el aula, de manera que se fomente la inclusión y se transforme el modo en que se relacionan los alumnos con sus iguales, los docentes con sus propios alumnos, y de ambos con su comunidad; una cosa tengo clara, la escuela y la comunidad inclusivas no están por ahí esperando que yo las encuentre, están ahí para ser construidas.

1.1 Objetivos y Preguntas de Investigación

En consideración de lo anterior, es que planteo como justificación y problematización inicial de esta investigación, que cada vez con mayor frecuencia se

presentan en las aulas del bachillerato de la ENP de la UNAM, fenómenos de rechazo y exclusión por parte de los docentes o de los alumnos con sus iguales con motivo de la diferencia, ya sea por condición de género, religión, subcultura, identidad, pertenencia a un grupo minoritario, condición física, fisiológica, o neurocognitiva. Todas ellas, en especial las últimas, representan un reto para profesoras y profesores, quienes, en su mayoría, carecen de la formación adecuada para enfrentar los desafíos que esto supone para su práctica educativa. El reto se extiende al alumnado cuyas formas de convivir con la diferencia suelen ser caritativas o guardar una actitud proteccionista. Los propios estudiantes, de manera informal, confiesan no saber cómo relacionarse y mucho menos cómo trabajar y convivir. Los más intuitivos y de contextos familiares más favorecedores, generarán estrategias de acompañamiento para sus compañeros y compañeras, los más, se limitarán a reproducir comportamientos socialmente aprendidos.

A pesar de que es reconocible que en la Educación Artística se propicia una serie de fenómenos intersubjetivos en los que la diferencia es la constante, y que presenta oportunidades para desarrollar metodologías específicas de inclusión en que se abrace la diversidad, estas no se han construido sistemáticamente por factores que van desde la normalización de conductas socialmente aprendidas, pasando por políticas que minimizan y etiquetan a las artes como incapaces de generar conocimiento válido, y llegando hasta la falta de articulación de líneas puntuales de trabajo desde la institución. Por ello, se hace necesario ligar los saberes del profesorado a estrategias específicas que conceptual, metodológica, y operativamente, permitan a la comunidad avanzar hacia espacios, condiciones o situaciones donde las artes puedan ser un factor clave en este camino.

Con ello en mente, es que me planteo las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los

discursos y percepciones del cuerpo docente con respecto al rechazo y la exclusión en el contexto de la ENP, y específicamente en sus aulas de teatro? ¿Qué influye en su percepción de “problema” cuando enfrentan situaciones educativas relacionadas con la diversidad y la diferencia? ¿Cómo consideran que el arte, y en específico el teatro, pudieran generar prácticas inclusivas y relaciones que abracen la diversidad? ¿Qué condiciones o factores sociales e institucionales perciben como obstáculos o facilidades para construir relaciones equitativas en el aula de teatro? ¿Cuáles son sus necesidades específicas para usar al arte y al teatro como constructores de inclusión?

En consecuencia, el objetivo general de mi investigación es indagar y valorar el modo en que los miembros del cuerpo docente de teatro de la ENP afrontan la inclusión y la diversidad en sus clases, así como acceder a los discursos y sistemas de referencia desde los que construyen estas prácticas, a fin de obtener un acercamiento a sus experiencias y percepciones, para proponer elementos y mecanismos que les permitan construir y/o reformular su propio modelo de inclusión educativa a través del teatro. De esta finalidad, se desprenden los objetivos específicos; a saber, examinar los haceres y saberes de los docentes de teatro de la ENP acerca de la inclusión y exclusión en su práctica educativa, así como de los elementos que les significan colectivamente al respecto; analizar las formas en que han construido sus discursos, así como sus procederes y prácticas en el aula de teatro de la ENP; sondear y reconocer las necesidades del profesorado de teatro de la ENP en lo que toca a la diversidad propia y del alumnado con el que laboran; y por último, cimentar, delinear e implementar (en el mediano y largo plazo) propuestas que provean a profesoras y profesores de teatro de la ENP de elementos específicos que les permita construir, desde sus saberes, espacios de inclusión en el aula.

1.2 Estado del Arte

La aproximación, de la que aquí se muestran los resultados sobre el estado del arte acerca de la Educación Artística, específicamente teatral, y su relación con la inclusión y la diversidad, inició con búsquedas en repositorios digitales de trabajos académicos tales como ERIC, Dialnet, Google Académico, revistas digitales de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la UPN, entre otras, partiendo de los principios de recolección, procesamiento, e interpretación. Las indagaciones se efectuaron con las nociones y conceptos derivados de mi proyecto de investigación; a saber, inclusión, educación inclusiva, arte, teatro, otredad, alteridad, y diversidad. Las búsquedas se realizaron en español, así como sus respectivas equivalencias en inglés con y sin operadores booleanos. Los resultados arrojaron alrededor de 30 trabajos que mayormente son de carácter teórico exploratorio, y en menor medida, investigaciones de carácter documental y/o cualitativo.

En un segundo momento, procedí a la lectura exploratoria de los trabajos y a la selección de aquellos que mayormente parecían guardar afinidad con mi investigación. Los criterios de selección fueron dos: la necesidad de situar a la Educación Artística y al teatro como factores de oportunidad para la inclusión, y la delimitación de la concepción de inclusión y/o educación inclusiva comprendida como un ejercicio para todos y todas, y no como referente a experiencias, textos, e investigaciones en educación especial. Como consecuencia de este ejercicio, seleccioné 10 trabajos que agrupé en cuatro categorías a partir del nivel de atención a los intereses de mi objeto de estudio.

Referentes Generales sobre la Educación Artística y el Teatro como Oportunidad para la Inclusión Educativa

Gustave Weltsek (2019), en su *Theatre programs in community colleges: A policy for equity*, presenta una exploración teórica a partir de una investigación que comprende 58 estudios sobre persistencia y 186 sobre logros académicos en los colegios comunitarios de Estados Unidos, cuya población suele estar conformada por grupos llamados vulnerables y que es concebida como un modo de proveer educación general en menor tiempo que las escuelas regulares. Desde una revisión histórica, el autor articula el modo en que los programas artísticos, y específicamente teatrales presentes en ese contexto, pueden contribuir a la autopercepción y la motivación (piezas clave para el logro de hitos académicos en poblaciones socioeconómicamente frágiles), y como consecuencia, encargarse de las problemáticas de la exclusión y de atención a la diversidad de manera que los individuos consigan desarrollarse y crecer en el sistema que les oprime.

El teatro en este sentido es considerado como un medio de justicia social y la técnica de improvisación teatral como mecanismo para que el individuo ensaye variadas situaciones socioculturales, usando su imaginación para involucrarse e interpretarlas mediante el pensamiento crítico, lo que le libera y empodera. Es notorio el enfoque de la educación a través de las artes, que apoyan o auxilian al individuo a mejorar su aprendizaje y algunas otras habilidades como la auto reflexión, la comunicación, la resolución de problemas, y el trabajo en equipo.

Georges Laferrière (1999), en *La pedagogía teatral, una herramienta para educar*, desarrolla teóricamente la idea del arte dramático en la formación de los individuos. Destaca el planteamiento de la noción de *educación creativa* como forma de conducir a todos los individuos a vivir plena y auténticamente (en la medida que cada uno encuentre sus propias respuestas en el teatro), a la vez que mejora el aprendizaje de los involucrados

en el acto reflexivo y la transformación de la experiencia en saber. La pedagogía teatral es, para el autor, un acto interactivo que tiene por objeto el encuentro de las diferencias con una meta de intercambio cultural y de comunicación humana, en que entran en juego las dimensiones intelectuales, emocionales, sociales y psíquicas. Por ello, el arte (particularmente el teatro), permite la implicación y la diferencia. Hacia el final apunta, pero sin desarrollarlo, que, para las personas en dificultad de inserción social (que tampoco define), el teatro es una vía para formar parte de la sociedad y que lo importante es escucharlos y que se expresen, pues tienen mucho qué decirnos.

Referentes que Abordan la Inclusión Educativa, pero que No Son Coherentes o Presentan Contradicciones

Srivastava y Shree (2019), en *Development of inclusive education theoretical model. Role of authentic leadership academic optimism and art-based pedagogies*, desarrollan una propuesta teórica que enfatiza la necesidad de ampliar la visión estrecha de las discapacidades y diferencias. El sustento teórico de su propuesta está basado en los conceptos de liderazgo auténtico, optimismo académico, pedagogías basadas en el arte, y procesamiento de la información social; este último proviene de una interpretación de la comunicación en el entorno laboral y su efecto en el comportamiento organizacional. La noción de diversidad funciona en la medida en que el líder auténtico promueve y demuestra comportamientos correctos acerca de la diferencia, de modo que motiva a sus seguidores a manejar la diversidad, aprendiendo modos de actuar, integrando y aceptando. Cuando definen el aula inclusiva, lo hacen en términos de aceptación incondicional a alumnos con alguna desventaja y/o diferencia, de modo que les hagan “más fácil” su participación y convivencia con estudiantes “regulares”. Si bien los autores se sustentan en declaraciones

en contra de la exclusión de la UNESCO y promueven un discurso de aceptación, inclusión, y de celebración de la diversidad, en realidad se trata de un modelo asistencialista y no de verdadera inclusión, pues esta se concibe solo a partir de la emulación del modelo conductual y moral del “líder”, quien posee características singulares (sólidos valores, liderazgo de corazón, autodisciplina, y conducta ética), que sumados a su visión de optimismo por la excelencia académica, le llevan a impulsar propuestas pedagógicas innovadoras como las artes (que están relegadas a una funcionalidad accesoria, moderadora, u operativa), al promover la participación de los estudiantes, apoyando el desarrollo del conocimiento en otras áreas, y mejorando las oportunidades de inclusión en el aula. En resumen, su postura corporativa, su política colonizadora y funcionalista de la sociedad, y el papel marginal otorgado a las artes, presentan un discurso estetizado, pero en el que los individuos no cuestionan ni construyen, sino que introyectan un modelo que en realidad disfraza la exclusión de inclusión.

Por su parte, García-García et al (2017), en *El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes*, presentan los resultados de su búsqueda documental en las bases de datos ERIC, Dialnet, Proquest, y Ebsco, acerca de las principales tendencias de la relación entre *drama creativo* y educación. A partir de sus resultados, definen el término y resumen sus aplicaciones educativas en las que destacan cinco fases: preparación, improvisación, innovación, desglose y conclusión. Las tres primeras corresponden a la praxis teatral, mientras que las dos últimas conducen al ejercicio dialógico y reflexivo sobre la experiencia. Todas ellas comprenden una metodología para encontrar alternativas a la exclusión escolar en cuatro líneas de trabajo: desarrollo emocional, desarrollo social, desarrollo cognitivo, y desarrollo de capacidades

cognitivas superiores. No obstante, cuando los autores plantean al drama creativo como alternativa a la exclusión escolar, manifiestan una visión sesgada de la inclusión pues ubican a los sujetos vulnerables, marginados, excluidos o diferentes como problemáticos, y resaltan al teatro como una forma de regresarlos al cauce de la “normalidad” y de reconfigurarlos como sujetos.

Referentes Teórico- Metodológicos sobre el Arte, la Diversidad y la Inclusión

Una exploración teórica desde los campos de las artes y de los derechos humanos para avanzar en la educación inclusiva, a la vez que se provee a los estudiantes de las habilidades que exige el siglo XXI, es la propuesta que esbozan Simonnet, y Modrick (2010), en *Advancing inclusive education and 21st century learning skills through the arts*. El marco desde el que miran a la educación inclusiva es el propuesto por la UNESCO, basado en el aprendizaje para todos con énfasis en los grupos vulnerables y marginados, y la Declaración de Salamanca de 1994 sobre la diversidad que establece que todos los individuos pueden participar y contribuir a que las diferencias y la diversidad sean valoradas, así como que las escuelas regulares con orientación inclusiva son la manera más efectiva de combatir la discriminación y construir una sociedad inclusiva. De la precisión de las condiciones necesarias para ello, los autores se orientan hacia los conceptos de Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL por sus siglas en inglés), y la Instrucción Diferenciada (DI), así como otras prácticas inclusivas para colocar a las artes como vía ideal de acceso de todos los estudiantes al curriculum en la escuela, pues las artes (en específico la educación a través del arte), crean rutas para todos los estudiantes. De este modo, afirman los autores, se convierte en una forma de construir las habilidades que el panorama complejo del siglo XXI les exige a los individuos en una sociedad globalizada, al

proveer de experiencias y contextos de aprendizaje ricos y complejos para desarrollar todas las formas de pensamiento en que se aprecian diversas perspectivas con apertura y flexibilidad.

La premisa principal de Clarie Penketh, en *Towards a vital pedagogy: Learning from anti-ableist practice in art education* (2020), es que la Educación Artística tiene el potencial de promover la educación inclusiva para todos los niños y jóvenes, sin embargo, el penetrante discurso de la educación especial con énfasis en el déficit individual puede dominar el pensamiento acerca de la relación entre discapacidad y Educación Artística. Para combatir esta tendencia, la autora introduce la teoría *crip* (postura crítica del cuerpo y mente normativo que cuestiona aquello que se considera normal desde la diferencia), y la postura anti-capacidad como elementos de resistencia a los discursos individualistas, compulsivos y hegemónicos sobre las capacidades, en especial en el modo que estos se manifiestan en la Educación Artística, y la forma en que se reproducen y refuerzan las estructuras y prácticas sociales. Penketh afirma que el modo ideal de llevar a cabo estas ideas es *lisiar (cripping)* los proyectos, lo que consiste en analizar detenidamente los contenidos en espacios formativos formales y no formales de Educación Artística, así como los procedimientos involucrados en el acto educativo, a fin de identificar las barreras y reconocer las posibilidades e imposibilidades de acceso a aquellos que poseen una condición diferente ya sea corporal, afectivo-sexual, o neurocognitiva. La autora relata como ejemplo una experiencia en un taller de posgrado en que se analizaron varios espacios formativos y que arrojan como resultado que la visión se convierte en un elemento de limitación en muchos proyectos artísticos educativos, y que constituye un factor de exclusión para aquellos que perciben el mundo de otro modo. En ese sentido, afirma que las

prácticas anquilosadas en la Educación Artística actúan como una especie de pabellón que dicta la normativa al pretender que los individuos que transitan por una experiencia estética deban reaccionar o generar respuestas y procesos similares. Los resultados de estas revisiones son lo que Penketh denomina *Pedagogía vital*, de la que emergen alternativas no-normativas del aula artística y que responden a la realidad diversa de los propios niños y jóvenes. La Pedagogía vital en Educación Artística supone el reconocimiento del enorme potencial de asumir nuestra propia incertidumbre en lo que está por suceder con la diversidad como forma de aprender con los otros.

Marciel Gómez de la Errechea Cohas, presenta su trabajo *El potencial de la Educación Artística en la participación en inclusión: Una aproximación crítica a la conformación del sujeto pedagógico (2014)*, en que propone la idea de la potencialidad de las artes como espacio educativo conformador de identidades, subjetividades y proyectos de vida, que construyen sentidos a partir de la pluralidad de interacciones que colocan en el centro al individuo como sujeto pedagógico. Este se constituye como tal en la medida que toma conciencia de sí mismo en su formación, y resignifica lo que es o lo que ha de ser a partir de la reflexión rizomática en los procesos creativos. El autor abunda en la dimensión del arte como espacio intersticial para formar al sujeto en habilidades prácticas y participativas para la diferencia, pues en y a través del arte, el sujeto establece relaciones no solo con los otros, sino con el conocimiento propio en una actitud de desafío a los contextos, saberes y prácticas instituidas, en busca de nuevas formas y alternativas de construcción de la realidad fincadas en la participación y la interacción en los lenguajes simbólicos. Ello convierte a la Educación Artística en una herramienta crítico-conceptual para dismantelar las hegemonías sobre los imaginarios de la diferencia.

Referentes Teórico-Methodológicos Teatrales/Performáticos en la Diversidad y la

Inclusión

Abad (2007), hace un planteamiento teórico de la Educación Artística basada en el juego como generador de participación, inclusión, comunicación y reflexión, en *Experiencia estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. El autor centra su propuesta en el arte performativo (entendido como acto y como registro), y otras artes representacionales, incluido el teatro, como modos de cuestionar la realidad y reelaborarla en un pensamiento estético. Sobre el juego como inductor de la experiencia estética, destaca las amplias posibilidades que ofrece en el ámbito educativo para que los partícipes se reconozcan a ellos mismos en los otros al compartir significados, y a la comunicación de todos con todos, entendiendo que comunicar mediante el acto estético no es informar sino generar inclusión, y, por ende, intervenir y transformar la realidad misma. El autor, que describe algunos ejemplos de proyectos basados en el ejercicio de artistas de la performance, coloca a la fiesta y a la celebración (entendidas también como parte de este proceso), como un rechazo tajante al aislamiento de unos hacia otros, devolviendo a la luz lo que se encuentra oculto mediante la destrucción de la estructura de significados sociales, con el objetivo de reconstruir una nueva, pues a través del arte se puede soñar, imaginar y jugar con la realidad misma.

Gleni y Papadopulus (2010), colocan al artista-pedagogo del teatro como facilitador para el entendimiento de las personas consigo mismas, y entre individuos en una sociedad intercultural en su ponencia *When drama animator meets intercultural teacher: Pedagogy of communicative globalism and inclusión*, presentada en las Actas de las Conferencias Internacionales de Malta 2010: *Intercultural Education as a project for social*

transformation. Linking theory and practice towards equity and social justice. En el terreno interpersonal, señalan que el artista-pedagogo desarrolla y asesora a los individuos a modo de andamiaje, para conectarlos con asuntos específicos mediante las convenciones del drama y la representación. Ello impulsa los intereses, necesidades, conocimientos, habilidades y experiencia de las personas, facilitando el entendimiento entre ellas mismas, los otros, y el mundo, guiándolos hacia la empatía a través de la interacción, expresión y comunicación; en este sentido, el artista-pedagogo es una especie de embajador del movimiento dialéctico y el cambio social. El mecanismo que destacan los autores es la participación en el juego y los mundos ficticios, en que docente y alumnos aprenden de manera simultánea en su camino de redescubrirse a ellos mismos como co-investigadores de nociones y conceptos relacionados con la convivencia con el otro. Dichas investigaciones están dirigidas al reconocimiento, la empatía, y el entendimiento. Los autores ubican la comprensión y transformación al menos en cuatro niveles gracias a la exploración a través de la praxis del teatro y la ficción; a saber, la creación del sentimiento, la concepción del sentimiento mismo, la restricción del sentimiento, y la adquisición del valor que se actualiza en su comprensión a partir de la experiencia vivida con el otro. El último paso, pero no menos importante, es conectar estos niveles de comprensión y transformación con la pedagogía intercultural y la inclusión. Esta propuesta está construida sobre la base de un modelo tripartito de reconocimiento a partir de las ideas del filósofo y sociólogo alemán Alex Honneth; a saber, la singularidad de cada individuo, la particularidad de grupo, y el razonamiento incisivo. A través de ellas, es que la diferencia contribuye a la creación de una sociedad inclusiva pues el teatro, nos dicen los autores, incluye y toma en cuenta a todas y a todos.

Calvo et al (2015), en *El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria*, describen el proceso de documentación de un Taller de Teatro Foro con estudiantes de nivel superior en Educación. Su objetivo es mostrar el modo en que esta propuesta teatral basada en la Estética del Oprimido de Augusto Boal, puede ser una herramienta pedagógica promotora de la reflexión crítica y la transformación social. Sitúan el trabajo desde la tradición crítica comprometida con el cambio social y la mejora de los problemas de desigualdad e injusticia en la escuela. En este contexto, utilizan herramientas metodológicas cualitativas (notas y diario de campo, entrevista semiestructurada), para recoger las experiencias de los participantes que se involucraron en primera persona en las dinámicas del Teatro Foro en que reconocieron las situaciones de opresión experimentadas, no de manera general y abstracta (sino vividas por ellos mismos), con el fin de ser cambiadas. Sus resultados arrojan que los profesores en formación aprecian al Teatro Foro como una herramienta que permite a los y las partícipes detectar situaciones de discriminación u opresión, y ensayar el cambio sin que ello implique peligro alguno. Para ellos, esta forma de probar las ideas surgidas en el seno del grupo haría de los procesos educativos más inclusivos, al permitir que todas las personas involucradas puedan expresar su opinión, visión del mundo, y construir propuestas colectivas para incidir en la realidad. Para los asistentes, relatan los autores, el análisis de la realidad se tornó tangible y señalan que puede mejorar la escuela desde ópticas democráticas e inclusivas, y que los resultados tienen grandes posibilidades de extenderse al ámbito social, pues la experiencia se vuelve significativa en más de un sentido y coloca al individuo en la posibilidad de ser un agente de cambio.

Aportaciones del Estado del Arte a la Investigación. El factor común de los trabajos aquí reseñados es la consideración de las artes como espacios potenciales para la inclusión educativa y las habilidades que se construyen mediante la participación y la implicación de los estudiantes en los procesos creativos. Este ejercicio me permitió perfilar metodológicamente algunos aspectos del trabajo de mi investigación. En algunos casos me dio la oportunidad de incorporar referentes teórico-conceptuales, que como el lector observará más adelante, fueron de gran utilidad para la construcción de las categorías de investigación. En otros, me permitió situar con precisión las declaraciones internacionales con respecto a la inclusión y la exclusión educativa; vislumbrar aproximaciones metodológicas (algunas generales, otras con desarrollo de fases o procesos); y consolidar la intención de cuestionar la realidad, las estructuras y las prácticas sociales a fin de reconfigurarlas.

Es evidente que el tema que abordo no es original, ni mi investigación pretende serlo. No obstante, ninguno de los trabajos revisados especifica el nivel educativo de los alumnos. Solo algunos de ellos hacen referencia a características específicas del docente, y ninguno articula todos los elementos que propongo; a saber, inclusión como ejercicio para todos y todas, metodología basada en el teatro, atención a población de bachillerato en México, y reflexión crítica sobre los supuestos, estructuras y prácticas socioculturales efectuadas por el alumno y guiadas por el docente. A partir de la atención a estos elementos, esta investigación fundamenta y proyecta propuestas que permitan la construcción, a cada docente, de una metodología propia para la inclusión a través del teatro en la ENP.

1.3 Contextualización

En el marco de las tres modalidades de Educación Media Superior que se ofrecen en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, es decir, educación general, tecnológica, y profesional técnica, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) es, junto con el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), uno de los dos subsistemas de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue creada en 1867 por el entonces presidente Benito Juárez y fue concebida, de acuerdo con Cortés Guerrero (2007), como una institución “cuya misión principal sería la modernización del sistema educativo y la formación de una élite intelectual y directiva” (p. 324). En la actualidad cuenta con nueve planteles distribuidos en la Ciudad de México y atiende, de acuerdo con el Portal de Estadística Universitaria (2021), a 51, 426 estudiantes que también son considerados como la élite del bachillerato público en México en la medida que en el concurso de selección de la Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Media Superior (COMIPEMS), es la institución más demandada y que requiere de mayor número de aciertos para acceder a estudiar en ella. De acuerdo con Rodríguez Rocha (2014), la prevalencia del bachillerato de la UNAM como primera opción radica en las expectativas de logro escolar de los postulantes, asociadas a una perspectiva de acceso a una mejor vida social, y que se trata de una de las pocas instituciones que otorgan pase directo, reglamentado, y preferencial a los estudios superiores. El alumnado de la ENP representa un grupo privilegiado con relación al resto de estudiantes de bachillerato del país, enmarcado en profundas desigualdades y en un nivel educativo sumamente complejo. A decir de Mata Zúñiga y Suárez Ibarra (2016), son la expresión de la selección social operante en la construcción de circuitos educativos del Sistema Educativo Mexicano, y a pesar de ser un grupo social heterogéneo, presentan las mejores condiciones o socialmente más ventajosas. Tienen en promedio 17 años de edad y existe prácticamente paridad de género; mayormente son dependientes económicos de sus

familias, lo que permite un número elevado de estudiantes de tiempo completo; provienen en su mayoría de escuelas públicas pero es la institución con más incorporación de personas provenientes de instituciones privadas; tienen padres con niveles educativos más elevados, hay mayor proporción de hablantes de una segunda lengua que en cualquier otra institución, y existe presencia constante de servicios en sus hogares.

1.3.1 Organización Curricular de la ENP

En el Plan de Estudios vigente, aprobado en 1996, y piloteado ese mismo año, la ENP declara que su misión y visión son:

Brindar a sus alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione:

- Una amplia cultura, de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores.
- Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad.
- La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable. (ENP, 1997, p. 7)

Como puede observarse, en estas pocas líneas se trasluce el contrato fundacional (Frigerio et al, 1993) de la ENP con la sociedad mexicana pues son reflejo de los valores y creencias, los saberes necesarios para la inserción en la educación superior como base del

mundo laboral, así como de las condiciones para la producción de otros saberes que la universidad y el Estado le mandatan a la institución. En estas expectativas es que se ubica el curriculum entendido como una secuencia y orden estructural de la(s) disciplina(s) en un todo unitario (Hamilton, 1991). Al respecto, puede apreciarse en su mapa curricular (ENP, 1997), que el Plan de Estudios está organizado en cuatro agrupaciones que se corresponden con las áreas de conocimiento de las carreras que se imparten en la UNAM; a saber, Ciencias Físico-matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales, y Humanidades y Artes. A su vez, tres son los grandes ejes o núcleos que constituyen la formación integral: básico, formativo-cultural, y propedéutico, que se desarrollan en tres etapas correspondientes a cada uno de los grados. 4to año (introducción), 5to año (profundización), 6to año (orientación). Las cuatro líneas de formación en que se inscriben todas las asignaturas son a su vez: Matemáticas; Ciencias naturales; Histórico-social; y Lenguaje, comunicación y cultura. Las artes y el teatro están ubicados en esta última, cuya base es el estudio de la lengua entendida como vehículo de acceso y construcción de la cultura. La línea está orientada a la práctica del análisis literario, así como al ejercicio oral y escrito como fundamentales por su alto valor formativo. En este esquema, el gusto por el arte, su práctica y su apreciación son entendidos como promotores de sensibilidad y creatividad en la construcción de recursos para que el individuo se apropie de manera crítica del entorno que le circunda.

Metodológicamente, el plan guarda consonancia con el constructivismo, toda vez que propone un currículo integrado, una enseñanza centrada en el alumno, y una actividad que desafía su pensamiento en tanto que cada persona construye aquello que aprende (Schunk, 2012). En este orden de ideas, la ENP considera a los contenidos de las diversas

asignaturas como medios para desarrollar habilidad y disposición para la indagación, conocimiento y facultad para organizar la información, y capacidad para aplicar el conocimiento. A su vez, promueve la construcción progresiva de productos de aprendizaje que integren los fenómenos de estudio, las nociones básicas de la disciplina y la relación con problemáticas teóricas y prácticas.

1.3.2 Panorama de la Educación Artística en la ENP

En este marco, la Educación Estética y Artística es referida como un constituyente de las bases de la formación integral, pues a decir del propio plan, “Contribuye al desarrollo armónico de la personalidad y se constituye en elemento de equilibrio entre las humanidades y las ciencias” (ENP, 1997, p. 56). La incorporación al curriculum de las disciplinas artísticas fue aprobada por el H. Consejo Técnico de la ENP el 23 de octubre de 1996, sin embargo, su presencia en la vida académica de la institución, aunque de forma extracurricular, data al menos de 1964.

Existen cuatro especialidades dentro de la asignatura: Artes plásticas, Danza, Música, y Teatro. Cada una tiene subespecialidades, aunque algunas no se imparten en todos los planteles. En Artes Plásticas: Pintura, Grabado, Escultura, Fotografía; en Danza: Regional Mexicana, Española, Clásica, y Contemporánea; en Música: Instrumentos, Coro, Guitarra clásica; y en Teatro: su subespecialidad homónima y Oratoria¹. Con excepción de esta última de la que solo existe la versión 1964, y de Música que agrupa en un solo programa sus subespecialidades, el resto tienen programa para los tres grados superiores del bachillerato (4to, 5to, y 6to). Sin embargo, los programas de sexto año, pensados como

¹ Hacia finales de 2020, el último docente que impartía Oratoria en el plantel 6 “Antonio Caso” se jubiló. Al no existir el programa de la asignatura, ello significa el final de esta subespecialidad en la ENP.

propedéuticos para las licenciaturas artísticas, nunca entraron en operación por diversos factores. En la actualidad existe una carga horaria de dos horas a la semana a pesar de inconsistencias entre el plan, el programa y su operatividad.²

Los programas de asignatura originales de 1996, diseñados con apoyo de las facultades de la UNAM, eran de corte disciplinario, anunciaban un criterio interdisciplinario y una concepción integral del arte. Esta última fue producto de lo que el programa refiere como cambios en los contenidos atribuidos al “avance en los conocimientos teóricos y metodológicos de la disciplina, y requerimientos de carácter propedéutico que plantean los estudios profesionales” (ENP, 1997, p.45). No obstante, los documentos presentaban una serie de irregularidades en su enunciación ligadas a su origen especialista (Tyler, 1973), que los hacían demasiado técnicos e inapropiados para la mayoría de los estudiantes en su afán de acercarlos a la visión propedéutica de la institución, y a su vaguedad en contenidos y procesos específicos (Taba, 1974). Los más evidentes eran que no existía una vinculación real entre asignaturas, que los contenidos estaban enunciados en términos de estrategias didácticas, y que los criterios de evaluación eran prácticamente nulos. Para 2013, la entonces Directora General, Silvia Jurado Cuéllar, emprendió un proyecto de Diagnóstico del Plan y Programas de estudio de 1996, teniendo como consecuencia la aprobación en la Modificación de los programas por el H. Consejo Técnico de la ENP el día 17 de mayo de 2017 para 4to y 5to año, y para 6to año el 13 de

² El plan de estudios señala una hora teórica por dos prácticas en cuarto año debido a que su implementación se dio a través de un sistema modular en el que el alumno tomaba ocho clases teóricas de cada una de las especialidades y elegía la especialidad práctica de su predilección de acuerdo con las opciones de cada plantel. El peso en la calificación solía ser de 40% para la teoría y un 60% para la práctica. Quinto año solo tiene asignadas dos horas prácticas a la semana. El sistema modular ha desaparecido a pesar de que el texto del plan no se ha modificado, y a ello habrá de añadirse que la asignatura solo tiene asignada curricularmente una hora.

abril de 2018 de acuerdo con los datos que proporciona la página web oficial de la institución.

1.3.3 Los Programas de Teatro

A diferencia de sus versiones de 1996 en que abundaban contenidos disciplinarios, los programas de estudio de teatro actuales atienden muchas de las áreas de oportunidad que se indicaron en el ejercicio diagnóstico de 2013, pues su construcción es mucho más coherente, su aplicación es mucho más factible y su enfoque está más orientado a las acciones del estudiantado. Además, articula los objetivos del programa con la intención del Plan de Estudios en la medida en que ahora se observa una tendencia disciplinaria al servicio de la formación integral y no una visión disciplinaria por sí misma. Antes de describirlos, es importante destacar que el correspondiente a 6to año de bachillerato, publicado en el tomo VIII del Plan de Estudios, y que estaba pensado para fungir como propedéutico de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM³, existió en su versión 1996 aunque nunca se implementó. Esta es la misma razón por la que en el Proyecto de Modificación Curricular no se elaboró una actualización de dicho documento, lo que significa, junto con todos los programas de 6to año de Educación Estética y Artística, su desaparición a pesar de existir en el mapa curricular del todavía vigente Plan de Estudios 1996.

³ El programa también anticipa un cambio en el nombre de dicha licenciatura por el de Licenciatura en Arte Escénico, cambio que nunca se dio. A la par, el programa de 6to año aprobado y publicado en el tomo VIII del Plan de Estudios nunca fue puesto en operación por diversas causas, entre las que destacan el número variable de alumnos por plantel y generación, lo que dificultó su operatividad a pesar de ser una carrera de alta demanda.

Los elementos centrales que rigen los propósitos y objetivos en los programas son la expresión y la vinculación del teatro a una función social. Ambos son coherentes con el nivel de profundización y presentan una fuerte orientación disciplinaria. Acusan una variedad de influencias, entre los que destacan el enfoque integral de educación a través del arte (Morton, 2001; Torres et al, 2011) toda vez que promueve la educación de los sentidos, la inteligencia y el juicio; y del enfoque expresivista (Morton, 2001), en tanto que busca propiciar experiencias de manifestación de la individualidad como es evidente en su nombre y objetivos.

Teatro IV. El propósito enunciado en el programa de 4to año es abordar el concepto de teatro para realizar proyectos escénicos en que la lectura y la escritura sean fundamentales para desarrollar habilidades de comunicación y ampliar las capacidades perceptivas, así como la adquisición de una conciencia crítica del entorno. El sustento de la práctica, y de la reflexión que emana de ella, se centran en el juego dramático en el que los alumnos intercambian el rol de actores y espectadores, y se espera que, a través del trabajo colaborativo señalado como propio de la práctica teatral, desarrollen habilidades de comunicación interpersonales que les permitan expresar ideas, sentimientos y emociones en otros ámbitos de su vida. Su objetivo general está planteado en términos de adquisición de habilidades y conceptos básicos de la disciplina. Para ello, el alumnado habrá de explorar y practicar formas de expresión en juegos dramáticos básicos entendidos como oportunidad para la convivencia; analizar textos dramáticos y espectáculos para su disfrute; y crear juegos dramáticos que integren los elementos del curso, así como la valoración de estos como recursos de expresión y comunicación.

El programa está dividido en tres unidades que dan prioridad al desarrollo de habilidades de comunicación y de capacidades perceptivas, así como a la adquisición de los conceptos básicos de la disciplina. A través de la solución de problemas relativos a la creación escénica, el programa de cuarto año muestra equilibrio en la distribución de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El documento recomienda el uso del Modelo de Diseño Instruccional de Peñalosa (2013), basado en la contextualización de un caso o problema, la inducción para estimular el interés, la construcción y aplicación del conocimiento en la situación planteada, y la integración en que se recapitula el conocimiento adquirido para analizar su utilidad. En este mismo sentido, se sugiere el uso de técnicas de aprendizaje específicas para cada unidad que se ubican en la enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006). Para la primera, *La expresión dramática como oportunidad para la convivencia*, en que prima el juego y su aportación a la convivencia humana, el Aprendizaje Colaborativo (AC); para la segunda, *Ser o no Ser. El conflicto en el ser humano*, que aborda el análisis dramático y de espectáculos, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); y para la tercera, *Creación de juegos dramáticos*, que supone la integración de los elementos desarrollados en el curso en un producto escénico al interior del aula, el Aprendizaje Basado en Proyectos (POL). El programa cierra con un apartado breve sobre la evaluación en que pondera el proceso por sobre los productos y que enuncia el beneficio de incorporar formas de evaluación más allá del profesor, así como algunos instrumentos. En las fuentes básicas podemos encontrar textos desarrollados a lo largo de

los años por los propios integrantes del Colegio de Teatro de la ENP, clásicos de la disciplina⁴, y de didáctica especializada de origen español principalmente.

Teatro V. Por su parte, el programa de 5to año habla de la disciplina teatral en la escuela como un ambiente de desarrollo estético, expresivo, comunicativo y socioafectivo que intenta cubrir algunas de las necesidades expresivas de las juventudes. En ese orden de ideas, el propósito de la asignatura es que el alumnado desarrolle recursos expresivos mediante el ejercicio de técnicas corporales, vocales, actorales, y habilidades de análisis dramático y de representación. Afirma que el ejercicio teatral dota al estudiantado de elementos que le permiten desarrollar habilidades para observar e intervenir su entorno de manera responsable a través del lenguaje teatral. La contextualización es un elemento sustantivo pues las experiencias desde ahí construidas, afirma el documento, permiten el intercambio de ideas, emociones y sentimientos tanto para dirigirse al público como para aplicar lo aprendido en la vida cotidiana. El objetivo general está proyectado para desarrollar habilidades de actuación a través de escenificaciones, reales o ficticias, que ponen en cuestionamiento la realidad. Para ello, el alumnado habrá de desarrollar específicamente, recursos expresivos en el ejercicio de técnicas vocales y corporales a fin de apropiarse de una técnica elemental de actuación para comunicar sus ideas; analizar textos dramáticos y espectáculos, así como vincular este ejercicio con la función social del teatro; e integrar y aplicar los elementos adquiridos en un proyecto colectivo de creación

⁴ Por clásicos de la disciplina me refiero a textos clave en la profesionalización de las artes escénicas en este país y que hacen presencia en la bibliografía de los programas de bachillerato a pesar de ser textos para nivel profesional. Baste como ejemplo Rivera, A. (1989). *La composición dramática*. Gaceta., libro que abarca el estudio de los géneros dramáticos y los elementos estructurales del drama para especialistas de la escritura o de representación teatral.

escénica, a la vez que reconocen al teatro como vehículo de ideas, emociones y sentimientos.

También segmentado en tres unidades, el programa es mucho más parecido a una versión sintética de su equivalente de 1996, y da prioridad al desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas socioafectivas, así como a la intervención del entorno a través del lenguaje teatral. A pesar de sus rasgos eminentemente disciplinarios, se observa un equilibrio en la distribución de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El documento privilegia el aprendizaje y ejercicio de técnicas corporales y vocales; los procedimientos de análisis de texto y representación teatral; y el estudio de géneros, corrientes, estilos, así como la integración de los contenidos del ciclo escolar en un proyecto. Recomienda el diseño de secuencias didácticas basadas en preguntas o dilemas como elementos detonantes para explorar y construir colectivamente el conocimiento, así como un cierre basado en la integración y la reflexión para la construcción de significados. En este mismo sentido, se sugiere el uso de técnicas de enseñanza específicas para cada unidad, también vinculadas a la enseñanza situada como en 4to año. Para la primera, *Un actor se prepara*, que pretende el desarrollo de recursos expresivos a través de la técnica, el Aprendizaje Colaborativo (AC); para la segunda, *Teatro: cultura y sociedad*, que pretende el ejercicio analítico de textos y representaciones, así como la comprensión de la función social del teatro y relación con el patrimonio cultural de la humanidad, el Método de Casos (MC) en la medida que puede ofrecer espacios para analizar situaciones y textos, y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para discusiones y plenarias relacionadas con la vinculación del teatro y su sociedad; para la tercera, *La práctica creativa: modos y formas*, que pretende integrar y aplicar los elementos desarrollados en el curso en un proyecto

escénico y la reflexión sobre el teatro como vehículo expresivo, propone el Aprendizaje Basado en Proyectos (POL) como escenario didáctico de integración. El programa presenta a continuación un apartado breve sobre la evaluación en que destaca la importancia de la evaluación diagnóstica y continua para el curso. Incorpora, a nivel de sugerencia, formas de evaluación más allá del profesor, así como algunos instrumentos que guardan sintonía con las técnicas didácticas propuestas: rúbricas, escalas estimativas, listas de cotejo, diario de actividades, y portafolios de evidencias, entre otras. En este sentido, es relevante el lugar que le otorga a la bitácora como registro del proceso y evidencia de desempeño. En las fuentes básicas de consulta, podemos encontrar textos desarrollados a lo largo de los años por los propios integrantes del Colegio de Teatro de la ENP, clásicos de la disciplina, y de didáctica técnica de lo escénico, principalmente de origen nacional, español y anglosajón. A diferencia del programa de 4to año, incorpora un apartado con el perfil profesiográfico del docente que se limita a apuntar los requisitos del estatuto académico del personal de la UNAM, las carreras afines a la disciplina y algunos rasgos profesionales vinculados a la docencia.

1.3.4 Condiciones de las Prácticas

El hecho de que la ENP sea la única opción de bachillerato público que integra la Educación Artística en el curriculum⁵, supone una serie de elementos a considerar en su operación académico-administrativa. Desde el Plan de Estudios está especificado que el estudiantado tiene la opción de elegir la especialidad y subespecialidad de su preferencia de

⁵ Las escuelas de bachillerato privado incorporadas a la UNAM utilizan los programas de esta a fin de preparar alumnos con el mismo perfil. En el caso de la Educación Estética y Artística, no suelen brindar las mismas opciones que la ENP y por ende su operatividad difiere en muchos sentidos.

acuerdo con la oferta de cada plantel y de su disponibilidad horaria⁶. Aunque en cada escuela opera de manera diferente, la inscripción de los alumnos suele pasar por un acercamiento a sus opciones de elección tomando en consideración su horario, incluyendo sus horas libres y partidas⁷. Hay planteles que tienen el proceso automatizado por sistemas computarizados y otros que siguen manteniendo el contacto directo entre docente y alumno.

En lo que respecta a las aulas y a los espacios culturales, la ENP presenta un panorama muy diverso. Aunque la institución ostenta una de las infraestructuras más amplias en cuanto a espacios teatrales se refiere en todo el país⁸, las aulas son dispares y/o no todas están equipadas. Van desde salones vacíos hasta aulas con equipamiento y piso especial. En algunos planteles todavía es común que los profesores y profesoras impartan clases en los camerinos o salones de ensayo de los teatros. Lo cierto es que es muy disímil y no todos los profesores tienen las condiciones mínimas y decorosas necesarias para desempeñar su labor. En adición, los grupos son muy numerosos a pesar de que el cuerpo docente guarda cierto control con respecto a la capacidad de su clase, lo que también resulta variable de acuerdo con las condiciones de cada plantel. Lo regular suelen ser entre 25 y 40

⁶ Al respecto habrá de considerarse el lugar que ha tenido la Educación Estética y Artística en comparación con otras asignaturas en la ENP. Contar con horas oficialmente plasmadas en la distribución de los grupos es un asunto que se ha regularizado con el paso de los años. Además de ello, algunos docentes de otras asignaturas no respetan dichas asignaciones por considerar a la Educación Artística de poca relevancia en la formación del alumnado. A ello hay que añadir que el aumento de la matrícula ha traído consigo compactaciones horarias, lo que ha reducido considerablemente las opciones de elección del estudiantado. En algunos planteles, los profesores se ven obligados a armar grupos multigrado para atender sus obligaciones académicas.

⁷ Existen algunas asignaturas divididas en secciones como Lengua Extranjera y Dibujo. En estas divisiones puede darse el caso de que una sección del grupo base tenga asignada clase, pero no la otra. Estas horas, llamadas administrativamente “partidas”, suelen ser utilizadas por el alumnado como espacio para inscribir su clase de Educación Estética y Artística.

⁸ Ocho de los nueve planteles cuentan con un teatro formalmente establecido, aunque con disimilitudes en su equipamiento. Estos espacios construidos en su mayoría en los años sesenta del siglo pasado, tienen capacidades para albergar entre 500 y 600 espectadores, y son un elemento destacado de la vida académica, cultural y artística de la preparatoria.

alumnos, que en principio parecería no ser demasiado pues hay otras asignaturas que pueden tener entre 70 y 80 alumnos, pero es importante tener en consideración las condiciones y la naturaleza de la actividad dentro del espacio áulico; no es lo mismo tener a 70 estudiantes sentados, que a 40 moviéndose, presentando ejercicios y hablando a la vez.

Con respecto a la planta docente, a inicios de 2021, había 26 personas activas según la Jefa de Departamento de Teatro de la ENP (E. Espíritu, comunicación personal 17 de mayo de 2021), la mayoría egresadas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Un número importante se dedica exclusivamente a la enseñanza del teatro en la ENP, y son pocos los casos de quienes enseñan otra asignatura en la institución. Un porcentaje elevado pertenece a la categoría de Profesor de Asignatura, y solo siete profesores tienen categoría de Profesor de Carrera de Tiempo Completo. Los primeros pueden atender hasta 40 horas semana/mes, aunque el promedio oscila las 30 horas. Los segundos atienden entre 12 y 20 horas frente a grupo, y el resto de su carga horaria que llega a 48, son conocidas como horas de apoyo en las que desempeñan labores de asesoría, investigación, apoyo a la docencia, formación de recursos, apoyo a actividades académicas, difusión cultural y extensión universitaria, estudios de posgrado, entre otras (Gutiérrez y Langarica, 1994).

1.3.5 Algunas Consideraciones sobre la Institución, la Diversidad y la Diferencia

Para los alcances de esta investigación, señalo una serie de factores que, desde el curriculum y su implementación, pueden constituirse como obstáculos institucionales para la construcción de la inclusión en las aulas de teatro de la ENP. El primero de ellos está relacionado con la definición de la ENP como proyecto escolar y las condiciones que desde su origen se establecen como orientadoras de su selección de saberes validados socialmente. Velázquez Albo (2004), identifica cuatro momentos histórico-políticos que

han motivado los cambios y también las permanencias de ciertos rasgos de la ENP; a saber, el impulso al laicismo, la vinculación con el sector productivo, expansión de la capacidad de atención, y la globalización. Producto de ellos, afirma la autora, los contenidos educativos proyectan una doble finalidad: para la vida y para las profesiones. Si bien algunos de ellos han perdido ímpetu con el paso del tiempo, han dejado su impronta en la institución de más de 150 años de existencia y se han traducido en contenidos que conservan una organización jerárquica que puede advertirse en el Plan de Estudios, y que deriva en la uniformidad en la formación de los bachilleres. El hecho de que la modalidad universitaria “siempre procuró la formación en una cultura básica” (Velázquez Albo, 2004, p. 88), aunada a la idea de formación integral les permite, por una parte, incorporarse al mercado de trabajo o continuar sus estudios profesionales, pero por otra, da cuenta del carácter práctico de los contenidos. Esta idea de uniformidad habla de procesos unívocos en los que, si bien se privilegia el proceso individual del alumnado en la construcción de su aprendizaje, puede convertirse en un factor de riesgo al no tomar en cuenta la diversidad y la diferencia. Una escuela masificada que homogeniza los saberes en una serie de fundamentos, representaciones y propiedades comúnmente aceptadas y de secuencias normalizada de desarrollo, puede devenir en una experiencia empobrecida en que lo cotidiano sea la demostración de un logro prescrito y de conformidad con las expectativas institucionales (Jackson, 1991). Obtener resultados idénticos mediante los procesos conocidos, no es más que un reflejo de una cultura institucional de gestión conservadora y disciplinaria en que el curriculum opera como un sistema duro (Terigi, 1998), que define experiencias de aprendizaje bajo un esquema eficientista. Bajo este modelo, la Educación Artística, a pesar de tener una posición privilegiada con respecto al resto de opciones de bachillerato en el país, coloca a las artes en una posición aislada (Pinar, 2014), que, aunque

no se constituye como un componente que promueva la exclusión, sí reduce la posibilidad de que el arte desarrolle oportunidades y espacios de inclusión educativa.

En segundo término, la ENP enfrenta desde el 2017 un proceso de innovación (Ezpeleta, 2004), cuya implantación conlleva un desarrollo en que los resultados no son perceptibles inmediatamente. Este cambio, en que se transita de una visión en que el alumno está al servicio de la disciplina, a una en que la disciplina está al servicio del alumno, implica necesariamente resistencias y dificultades. La coyuntura que en estos momentos se vive, es proclive a mantener visiones centralizadas en la normalización de los procesos de formación artística que atienden a estandarizaciones, lo que pudiera ser un factor que desde lo institucional impacte en la inclusión. Al hecho de que la incorporación y asimilación del cambio requiere de tiempo y procesamiento individuales por parte del cuerpo docente, se suman las presiones de trabajar con grupos saturados en espacios que no cuentan con los requerimientos mínimos que lo aproximen a la dignidad de su labor y la del estudiantado. En este escenario, resulta lógica la idea de que algunos docentes coloquen al viejo curriculum como de mejor agrado o conveniencia, y se desvíe el camino formativo hacia lo ya conocido, hacia zonas de confort didáctico-operativo. Ello supone una sedimentación de prácticas en que se prioriza a la enseñanza y se subordina al aprendizaje, lo que abre una posibilidad de riesgo para la construcción de experiencias inclusivas. Se trata de un factor a considerar en dos dimensiones, por una parte, como posible obstáculo, pero por otra como un área de oportunidad en la medida que continuamos en el proceso de apropiación del cambio mismo, lo que apertura una ventana de intervención.

Como último elemento tentativo en estas consideraciones, habrá de tenerse en cuenta la política institucional acerca de la inclusión educativa. Quizá los esfuerzos más

evidentes en la UNAM son la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI), y la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU). La primera fue creada en 2013 y destinada a atender la inclusión de personas con discapacidad en la comunidad universitaria⁹, y su atención abarca desde la orientación en el concurso de selección, hasta servicios educativos focalizados para las personas que así lo requieran. La página de Internet de la Dirección de Atención a la Comunidad Universitaria (DGACO) destaca que la UNAPDI realiza campañas, diagnósticos, capacitación y diseño de políticas para eliminar las barreras físicas y actitudinales para con las personas que viven con alguna discapacidad (DGACO, 2019). En lo que toca a la segunda, la CIGU nace por acuerdo de la Rectoría en marzo de 2020 y realizad diversidad de tareas y esfuerzos entre los que destacan sus labores de diálogo y atención a demandas de la comunidad con temática de género, la creación de comisiones internas en los planteles de la Universidad, la elaboración de diagnósticos en torno a la igualdad de género, capacitación de autoridades y la creación de asignaturas con perspectiva de género en los planes de estudio de la UNAM a nivel bachillerato¹⁰, licenciatura y posgrado, así como otros esfuerzos académicos y administrativos que abonan a la consolidación de la perspectiva de género en las estructuras y tareas sustantivas de la Universidad.

Sin contar con el hecho de que estas visiones no abarcan a toda la diversidad y la diferencia, estas acciones (loables sin duda por parte de la Universidad), son focalizadas y

⁹ La página web de la UNAPDI pone al servicio de la comunidad universitaria la Guía de Apoyos y Servicios de Atención para Personas con Discapacidad en la UNAM. La indagatoria de otras iniciativas en el transcurso de esta investigación se ha visto limitada por los pocos documentos de acceso público. Esta aproximación está basada en lo que hay en la red.

¹⁰ En la sesión ordinaria del Consejo Técnico de la ENP del 31 de agosto de 2022 se aprobó la puesta en marcha de la asignatura Género y Prevención de las Violencias, que se piloteará en los nueve planteles en el ciclo escolar 2022-2023.

no permean al amplio espectro de la población estudiantil en sus distintos planteles y niveles educativos. A ello habrá que añadir que a la fecha no existe un proyecto articulador desde la propia ENP, y que apenas comienzan a hacer presencia espacios formativos y culturales que atienden a esta realidad.

1.4 Construcción Metodológica

Esta investigación es de índole cualitativa con una aproximación fenomenológica que usa un método mixto de recuperación de la información (Kvale, 2008), a fin de rescatar los supuestos, experiencias y discursos con respecto a la inclusión educativa en el aula de teatro de la ENP. Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos, y que la investigación pretende captar reflexivamente los significados sociales que son compartidos de manera intersubjetiva (Jiménez-Domínguez, 2000, citado por Salgado, 2007).

En este orden de ideas, el objeto del análisis desde la perspectiva fenomenológica de Shutz (que permea la construcción metodológica de este trabajo), se constituye a partir de las experiencias y las acciones (Dreher, 2012) que posibilitan la extracción de conclusiones y permite crear vínculos entre la acción de los sujetos y su objetivación en la realidad. Para ello, tiene en cuenta los motivos que determinan el proyecto de su accionar, y que son producto de las circunstancias sociohistóricas en las que se desenvuelve el actor individual. Como lo señala Salgado (2007), el centro de la indagación de la fenomenología se enfoca en las experiencias subjetivas de los participantes, y sus rasgos fundamentales son describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de los sujetos y de la perspectiva construida colectivamente en su contexto, así como el análisis de sus discursos en búsqueda de posibles significados.

Es este sentido, es que los instrumentos de investigación se dirigen a una aproximación de las experiencias cotidianas del cuerpo docente para intentar acceder, vía sus relatos, a la comprensión profunda de significados y definiciones; en consecuencia, dentro de la investigación cualitativa hay instrumentos de recogida de datos que se ajustan de mejor manera a esta pretensión. Utilizo la *entrevista estructurada* para sondear la generalidad de las nociones y experiencias en educación inclusiva de mis compañeros y compañeras; la *entrevista semiestructurada* para conocer el mundo individual de aquellos quienes estén en condiciones y deseos de compartir experiencias significativas, así como las formas en que han enfrentado la labor cotidiana y conseguido construir experiencias inclusivas; y un *grupo de discusión* que pretende buscar el modo en que la institución ha configurado sus prácticas, así como sondear aquello que perciben como obstáculos y facilidades para trabajar con la diferencia.

Cabe otra precisión. Para esta investigación las profesoras y los profesores entrevistados no son vistos como meros informantes sino como colaboradores. En este sentido, conversar con ellos y ellas, es un modo de investigación compartida y acto de justicia cognitiva (Oliver, 2016), que persigue la construcción y socialización del conocimiento, y que se presenta como forma de interacción que rompe con la asimetría entre investigador y participantes. Se trata entonces de una epistemología que valora las singularidades vitales, académicas, y laborales de los involucrados, y que las comprende como escenario para movilizar la imaginación; para (re)crear salidas y avanzar en la construcción de conceptos, representaciones, saberes, memorias, y medios para (re)pensar la diferencia y la inclusión en nuestro contexto. Es pues, tentativa de consolidación de un

pensamiento que reconoce al otro como interlocutor, posibilitador del aprendizaje, e incentivador de la imaginación y la reflexión.

En virtud de lo anterior, la conversación con las profesoras y profesores modificó mis primeros supuestos y prejuicios, lo que le convirtió en una forma de transformar mis horizontes cognitivos, derribando valoraciones y desmontando estereotipos, pues

El desprendimiento y las mudanzas son parte de las consecuencias derivadas del acto conversacional, el cual nos ayuda a poner en tensión nuestros archivos y percepciones generando a su vez aperturas y posibilidades para combatir el desperdicio de la vasta experiencia social y de toda construcción humana, estableciendo otras formas de mirar y significar el mundo. (Oliver, 2016, p. 41)

Sitúo las conversaciones con mis compañeros y compañeras lejos de una práctica de excavación (Mayoral, 2020), para, en cambio, (re)conocer que son fuente de un conocimiento vivo, y que el diálogo permite la construcción de soluciones creativas, desde y para la comunidad, a partir de la perspectiva de la adaptación frente al cambio. El diseño de la investigación pretende reforzar esta idea en la medida que recupera, a través de la conversación, las formas en que los y las docentes enfrentan lo desconocido a partir de sus conocimientos y experiencias, las reorganiza en un análisis y reconceptualización de sus prácticas, y retorna a los colaboradores lo hallado. Todo ello, en última instancia, procura la transformación de la comunidad para que cada docente cimente, desde su ser, pero con sustento colectivo, modos de construir inclusión a través del teatro.

1.4.1 Uso Estratégico de las Herramientas de Investigación

Entrevista estructurada. En el primer momento de la investigación, instrumenté una entrevista estructurada para obtener la generalidad de las ideas del cuerpo docente sobre educación inclusiva, tipos de experiencias con estudiantes diversos, así como la ubicación de necesidades en su práctica docente. Este tipo de entrevista se caracteriza por proponer una serie de preguntas preestablecidas con respuestas limitadas, en que todos los entrevistados reciben los mismos cuestionamientos estandarizados que les dirigen a proporcionar información de algunas dimensiones de interés para el investigador (Vela, 2001). Al tratarse de una herramienta con estas características, no profundiza y solo pretende obtener referentes y disposiciones generales.

El ejercicio se conformó por una presentación general en la que se indicó el nombre de la investigación, la institución y programa en que se realizó el posgrado, así como un breve aviso de confidencialidad en el que se especificó que las respuestas que contestaron los entrevistado fueron utilizadas con fines académicos y referidas de forma anónima. En este mismo sentido, se informó que los datos de identidad que compartieron los participantes funcionaron solo para control. El instrumento, que fue planteado para ser contestado en 15 minutos aproximadamente, estuvo compuesto por 12 preguntas, de las cuales cinco fueron abiertas y siete cerradas. Éstas abarcaron desde la obtención de datos estadístico-académicos, hasta preguntas que sondearon de manera general las nociones de los profesores y profesoras sobre inclusión educativa, conocimientos específicos sobre el vínculo arte-inclusión, y necesidades para su práctica educativa relacionada con el ejercicio de la inclusión educativa a través del arte. Respondieron a la entrevista 17 de 26 docentes que conforman el Colegio de Teatro de la ENP, cuyo grupo mayoritario tiene entre 20 y 30 años de labor docente. Los tres sectores más amplios de población diversa que reconocen

son: personas socioeconómicamente vulneradas, personas disminuidas en sus capacidades físicas o motoras, y personas con trastornos del lenguaje y el habla. Además, el colectivo de docentes reconoce haber trabajado con todas las opciones referidas, salvo personas débiles auditivas o de la comunidad sorda. Los grupos añadidos por los docentes en el espacio diseñado para tal fin en el instrumento fueron personas de la comunidad LGBTIQ+ y personas con enfermedades terminales. En lo que respecta al reconocimiento de alguna metodología teatral específica que atienda a la diversidad y la diferencia, poco más de la mitad dijo conocer alguna pero solo un grupo muy limitado pudo enunciarlas con claridad. En adición, casi dos terceras partes del cuerpo docente del colegio afirmó haber asistido a algún espacio formativo sobre inclusión educativa y diversidad. Solo un docente desistió de compartir más información para esta investigación, y 16 de los 17 entrevistados se orientaron, a pregunta expresa, por una guía teórico-metodológica como producto de la investigación, que les permitiera construir su propio modo de articular un ambiente inclusivo a través del teatro.

De las respuestas obtenidas, se realizó una selección de casos para la siguiente etapa bajo criterios de relevancia, entendida como el involucramiento real del informante con el fenómeno de estudio (Spradley, 1979, citado por Vela, 2001), y de potencialidad de casos (Taylor y Bogdan, 1992), de profesores o profesoras que transitaron por experiencias que hayan generado un efecto importante con respecto al trabajo con alumnos en situación vulnerable o diferente, y que manifestaron interés por compartir, para realizar entrevistas semiestructuradas a fin de conocer y comprender a mayor profundidad las perspectivas, los significados, haceres y modos de actuar en el aula de teatro.

Entrevista semiestructurada. De acuerdo con Kvale (2008), la entrevista en la investigación cualitativa puede entenderse como una conversación que va más allá del intercambio espontáneo, y que tiene por objeto la obtención de conocimiento mediante las descripciones del mundo de vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos que vive. Por ello, este instrumento intenta entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la perspectiva de los sujetos, y la información obtenida es válida y valiosa como lo sostiene el propio Kvale (2008), pues “El conocimiento producido en una entrevista de investigación está constituido por la propia interacción” (p.46). Por su parte, Vela (2001), señala que la entrevista es de utilidad para elaborar explicaciones desde los procesos sociales, y da cuenta de los motivos y las orientaciones psicosociales que inciden en el comportamiento de los individuos. En ella, nos dice el autor, confluyen las experiencias, sentimientos, subjetividades e interpretaciones que cada uno de estos agentes hace de su vida dentro de la institución y cómo se manifiestan en sus prácticas.

Es entonces a través de este instrumento que se proyectó que los profesores y las profesoras de teatro de la ENP pudieran manifestar aquello que les resultara esencial en sus experiencias con la diversidad y la diferencia en el aula, ya sea que estuvieran ubicadas de modo distante o fueran recientes. Mi objetivo con este instrumento, fue aproximarme a las percepciones que los propios docentes tienen de su comunidad, y cómo es que consideran que se manifiestan los fenómenos de la exclusión y la inclusión en su entorno inmediato, esto es, obtener conocimiento empírico de las experiencias subjetivas sobre mi tema, y así profundizar en las respuestas de los sujetos en busca de nueva información sobre la

problemática, así como en nuevos modos, perspectivas, orientaciones, y dimensiones para considerarlo.

El tipo de entrevista semiestructurada que se implementó fue centrada o focalizada (Vela, 2001), en la medida que las personas entrevistadas son sujetos de los que tengo conocimiento que intervinieron en una situación particular con respecto a personas vulnerables o diferentes, gracias al análisis previo de la información proporcionada en la entrevista estructurada, además de que conozco de antemano los esquemas y procesos institucionales que viven en su entorno laboral. El encuentro, les dotó de un espacio en que sus respuestas pudieran ser más libres, a la vez que me permitió descubrir la profundidad en la que se hallaban sus declaraciones y anticipar los tipos de reacciones con relación al tema.

De lo anterior se hace evidente la afirmación de Galindo (1987), cuando señala que “la entrevista es el encuentro de subjetividades donde la objetividad es descubierta” (p.155). La historia y el mundo de vida de los sujetos son traídos a un plano consciente, surgen relaciones de las que no se habían percatado con anterioridad, y provocan procesos de reflexión. Al respecto es ilustrativo lo que la Docente 2 relata durante su entrevista

¡Híjole! Es que ahora que me estoy acordando de un montón de cosas, mano. O sea, ahorita que me estás diciendo (preguntando), me acuerdo de uno (un alumno) al que (...) Es que te vas acordando, te vas acordando y dices: “¡Pues qué experiencias, de veras!” (comunicación personal, 14 de junio de 2021)

En la Tabla 1 pueden apreciarse los elementos constitutivos de mis entrevistas semiestructuradas.

Tabla 1

Descripción de los componentes de las entrevistas semiestructuradas

Elemento	Descripción
1. Objetivo general.	Conocer a profundidad las experiencias y percepciones de las profesoras y profesores sobre la inclusión/exclusión en su contexto.
2. Perfil del interlocutor.	Docente de teatro en activo en la ENP. Disposición a ser entrevistado. Haber realizado la entrevista estructurada en que refirió de manera general sus ideas al respecto de la inclusión/exclusión en el aula de teatro.
3. Información básica que se obtiene de la entrevista.	Descripción extensa de alguna de sus experiencias significativas con personas en situación vulnerable y/o perteneciente a la “diferencia”. Sensaciones, percepciones, e ideas sobre las posibilidades del arte como constructor de inclusión educativa.
4. Lugar de la entrevista.	Sala virtual en <i>Zoom</i> .
5. Duración de las entrevistas.	Entre 90 y 100 minutos.
6. Guía de conversación.	<u>Central</u> . Solicitud de descripción a detalle de una experiencia significativa en torno al tema. <u>Punteo general</u> . Percepción de la inclusión/exclusión en su contexto. Obstáculos en su práctica docente para atender a la población vulnerable/diferente. Percepción del modo en que el teatro puede favorecer la inclusión. <u>Punteo particular</u> . Diseñado específicamente de acuerdo con lo compartido por cada docente en la entrevista estructurada.

Fuente: Elaboración propia a partir de Galindo (1987).

El Planteamiento inicial de la conversación en la entrevista estuvo conformado por: agradecimiento, declarativa de confidencialidad y posibles usos de la información producto del encuentro, propósito general de la investigación, solicitud para videograbar la entrevista, preguntas de inicio, punteo general (para todos los entrevistados), y punteo específico. Al respecto, es importante señalar que toda vez que se buscaban cuestiones particulares sobre lo investigado, es que, mediante preguntas abiertas se instó a los sujetos a

aportar aspectos que encontraban relevantes (así lo hice notar en la invitación a la apertura de la conversación a detalle de sus experiencias), y hacer patente que el espacio estaba abierto a todo aquello que consideraran importante al respecto. Con el punteo general, la intención fue conducir a los y las docentes a conversar sobre el rechazo y la exclusión en el aula de Educación Artística y sus convicciones acerca del papel que puede jugar el teatro en la inclusión educativa a partir de sus experiencias y conocimientos. Como señala Kvale (2008), el punteo permite profundizar activamente en las respuestas de los sujetos a fin de solicitar que se aclaren o amplíen las declaraciones realizadas en la entrevista. En este caso, el ejercicio se realizó tanto con las respuestas obtenidas en la entrevista estructurada como con las respuestas suscitadas en el encuentro. Se diseñaron preguntas específicas para cada docente y algunas otras se elaboraron en el momento de la conversación. Los entrevistados poseen perfiles variados en cuanto a su formación, experiencia, y categoría académico-administrativa como puede apreciarse en la Tabla 2.

Tabla 2

Perfiles de los profesores y profesoras para entrevista semiestructurada

Profesor(a)	Experiencia docente	Experiencia académico-administrativa	Categoría docente en la ENP	Formación profesional	Relevancia y Potencialidad
Docente 1	20-25 años en la ENP en cuatro planteles.	Coordinador de asignatura.	Profesor de Asignatura No Definitivo.	Pasante de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM.	Gama amplia de experiencias. Caso: debilidad visual.
Docente 2	1-5 años en un plantel de la ENP. 10-15 años en otras instituciones privadas de	Sin experiencia.	Profesora de Asignatura No Definitiva.	Licenciada en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM. Maestrante	Gama extensa de experiencias. Caso: dificultades motoras/neuro diversidad.

	nivel bachillerato.			en MADEMS Español.	Especificidad teórico-práctica del vínculo teatro-inclusión.
Docente 3	20-25 años en un plantel de la ENP.	Coordinadora de asignatura. Jefa de departamento del Colegio de Teatro.	Profesora de Asignatura Definitiva.	Licenciada en Actuación por la Escuela Nacional de Arte Teatral	Gama baja de experiencias. Caso: TDA. Concepciones teóricas sólidas sobre inclusión.
Docente 4	30 + años en la ENP en dos planteles.	Coordinadora de asignatura. Miembro del Consejo Académico del Bachillerato de la UNAM	Profesora de Carrera de Tiempo Completo Titular C.	Licenciada en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM.	Gama amplia de experiencias. Caso: Autismo. Concepciones didáctico- operativas de adaptación y diversificación.

Fuente: Elaboración propia.

Grupo de discusión. A fin de complementar la información obtenida, se instrumentó un grupo de discusión (Suárez, 2005), que aporta desde la intersubjetividad y los elementos comunes que el cuerpo docente asume como propios, los aspectos internos de la problemática aquí referida, pero desde la perspectiva compartida y situada en el contexto específico de la ENP. Este instrumento tuvo como finalidad comprender sus necesidades desde su situación institucional y los supuestos normativos, así como el sistema de referencia desde el que construyen sus discursos, con la pretensión de ayudar a sentar las bases para la fundamentación y la proyección de las propuestas que puedan responder de alguna forma a la problemática planteada.

De acuerdo con Canales y Peinado (1998, citado en Suárez, 2005) se trata de una técnica de conversación en la familia de las entrevistas grupales que trabaja con el habla situada en el contexto del discurso social, teniendo en cuenta que este se encuentra diseminado en lo social mismo. Además de señalar que la herramienta sirve para reordenar el discurso al interior del colectivo, es el propio Suárez (2005) quien hace una revisión de

los rasgos o características que han determinado esta técnica desde diversos autores (Mucchielli, Ibáñez, Krueger, Alonso, y Gil Flores), haciendo énfasis en que se trata de una complejidad terminológica, y aclarando que está sujeta a modos y formas de aplicación cambiantes en función del objeto mismo de estudio al que pretende dar respuesta. Retomo los siguientes rasgos para los fines de mi investigación:

- El objetivo es llevar a cabo un ejercicio de confrontación de opiniones, ideas, y sentimientos en que puede darse una dinámica que tienda al consenso.
- Los participantes son una muestra representativa de un conjunto socioculturalmente determinado, poseen características comunes, y son reunidos para producir un discurso del que se pretende obtener información.
- El grupo se conforma en la medida que responden a una consigna y dejará de existir en tiempo y espacio una vez concluido el ejercicio, pero sus miembros siguen perteneciendo al grupo al que representan.
- La interacción caracterizada por la diversidad de puntos de vista arroja información sobre los aspectos internos del problema que se explora desde una visión y condiciones compartidas, sin que ello anule las individualidades ni la posibilidad de que funcionen como una voz colectiva en un momento determinado.
- Los miembros se influyen mutuamente y el nivel del discurso depende del conocimiento de los participantes con respecto al objeto de estudio.
- Es un dispositivo establecido sobre la identidad social y sus representaciones, siendo estas las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas con una orientación práctica y permanentemente actualizable.

En el entendido que las condiciones socioeducativas varían de plantel a plantel, pero que las profesoras y los profesores comparten una serie de condiciones provenientes desde su cultura institucional (Frigerio et al, 1993), y la organización y disposiciones de la institución misma en lo curricular, lo escolar, lo pedagógico y lo didáctico, el diseño de la sesión de grupo de discusión atendió a estas cuestiones para conocer cómo este conjunto de docentes (que trabajan en centros escolares diferentes, que poseen categorías así como experiencias de vida y académico-administrativa disímiles, pero que tienen en común su inserción en una institución con rasgos característicos y determinantes), perciben y definen los factores que permiten la exclusión, así como las condiciones que pudieran favorecer la inclusión en su contexto general, y en las aulas artísticas en particular. En la Tabla 3 puede observarse los elementos de diseño de grupo de discusión de acuerdo con las fases que propone Suárez (2005).

Tabla 3

Fases del grupo de discusión.

Etapa	Acciones
1. Formación, constitución y orientación.	Presentación de las líneas generales de la investigación. Creación de un ambiente propicio para la discusión. Encuadre de la problemática de estudio y explicación del objetivo de la sesión. Establecimiento de la consigna básica.
2. Establecimiento de normas y reglas para la discusión.	Descripción del rol del investigador como moderador. Norma de turnos y toma de la palabra. Reglas de cortesía.
3. Solución de conflictos y moderación.	Intervención.
4. Desempeño de la tarea.	Planteamiento de los tópicos de discusión. Solicitud de aclaraciones y peticiones complementarias. Reconducción de la discusión en caso de desvío del tema.

5. Síntesis final y valoración grupal.	Lectura al grupo.
6. Aplazamiento o suspensión del grupo.	Petición de extensión de la discusión en otra sesión, o Declaratoria de término del grupo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Suárez (2005).

La guía para la implementación del grupo de discusión buscó estimular los recuerdos vividos en el seno de la institución, las actitudes, y la experiencia compartida en busca de una mejor discusión. El grupo estuvo configurado a partir de dos ejes fundamentales: las percepciones de lo institucional como obstáculo o favorecedor de la inclusión educativa en la enseñanza del teatro en la ENP, y las necesidades de los docentes con respecto a la diversidad, la diferencia y la inclusión en lo que toca a su ejercicio en el aula. Para ambos se utilizaron preguntas como detonantes para comenzar la tarea de discusión. En mi labor como moderador, hice énfasis en promover la intersubjetividad e intercontextualidad como características específicas de este proceso conversatorio, y en resaltar que no resultaba relevante si el grupo llegaba a consenso o en qué medida, sino el proceso en que fueron definiendo aquello que el ejercicio les propuso. Por ello, hice hincapié en que no era de mi interés el resultado, sino el modo en que construían un diálogo y un discurso colectivo de los elementos que ellos consideran como relevantes (desde su ser institucionalizado), con base a referentes normativos, valores compartidos y sistemas de referencia.

Se convocó a seis profesores y profesoras cuyos perfiles pueden apreciarse en la Tabla 4. La elección de los participantes respondió, como en la entrevista semiestructurada, a los criterios de relevancia y potencialidad, obtenidos de mi conocimiento personal sobre el Colegio de Teatro de la ENP, y de la entrevista estructurada, con el fin de conseguir una variedad de perspectivas amplias de la institución. El grupo de discusión aportó

información cualitativa complementaria sobre aspectos internos del colectivo de referencia, que contribuyó a la comprensión de una realidad con fines de mejora y que tiene como fin, como ha quedado dicho, la fundamentación y proyección de propuestas que retoman las visiones y vivencias de quienes serán los destinatarios.

Tabla 4

Perfiles de los profesores y profesoras para el grupo de discusión

Docente	Experiencia docente	Experiencia académico-administrativa	Categoría docente en la ENP	Formación profesional	Relevancia y Potencialidad
Docente 1	20-25 años en cuatro planteles.	Coordinador de asignatura	Profesor de Asignatura No Definitivo	Pasante de la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM.	Gama amplia de experiencias. Caso: debilidad visual.
Docente 5	25-30 años en un plantel.	Jefe de departamento. Secretario general de plantel.	Profesor de Carrera de Tiempo Completo Titular A	Licenciado en Actuación por la Escuela Nacional de Arte Teatral. Maestro en Letras Mexicanas por la UNAM.	Gama baja de experiencias. Especificidad teórico-práctica del vínculo teatro-inclusión.
Docente 6	5-10 años en un plantel de la ENP.	Sin experiencia.	Profesora de Asignatura No Definitiva	Licenciada en Actuación por la Escuela Nacional de Arte Teatral. Maestra en Educación para la paz, desarrollo humano y valores. Universidad Albert Einstein.	Gama baja de experiencias. Concepciones teóricas sólidas sobre inclusión.
Docente 7	25-30 años en tres planteles.	Coordinador de asignatura.	Profesor de Asignatura Definitivo	Pasante de la Licenciatura Dramática y	Gama baja de experiencias.

				Teatro por la UNAM.	
Docente 8	10-15 años en dos planteles.	Coordinadora de asignatura. Consejera técnica de la ENP.	Profesora de Asignatura Definitiva	Licenciada en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM. Maestra en Educación, neuro cognición y aprendizaje.	Gama baja de experiencias. Concepciones teóricas sólidas sobre inclusión.
Docente 9	20-25 años en cinco planteles.	Coordinador de Difusión Cultural. Jefe de Departamento.	Profesor de Carrera de Tiempo Completo Titular A	Licenciado en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM.	Gama baja de experiencias.

Fuente: Elaboración propia.

Diario de campo. En este listado de instrumentos es relevante incluir al diario de campo como herramienta de registro continuo en el que reflexioné sobre el proceso de mi investigación, y en el que fui asentando mis apreciaciones, sensaciones e inquietudes, reacciones y descripciones de lo sucedido en el campo, lo que viene a complementar la información obtenida y que me ayudó a dar sentido a las interacciones y relaciones observadas. Esta herramienta de investigación, que lo mismo recoge reflexiones, evocaciones, notas temáticas, o cualquier otro registro de la subjetividad del propio investigador y su proceso de búsqueda y hallazgo de resultados, estuvo ahí con finalidades analíticas pues me ofreció la posibilidad de reexaminar desde perspectivas o sensaciones surgidas en el trayecto, ya que es una forma de plasmar el pensamiento y por lo tanto una oportunidad de reorganizarlo y modificarlo (García Jorba, 2000).

1.4.2 La Virtualidad y Algunas de sus Implicaciones en la Investigación

En marzo de 2020, la pandemia y el confinamiento al que nos hemos visto sujetos por el virus SARS COV 2, cambió el panorama sobre el modo de hacer investigación cualitativa; las relaciones sociales, como es lógico, también se han visto modificadas. De

Acuerdo con Hernán-García et al (2021), “las medidas de distanciamiento social y el confinamiento en los hogares han modificado sustancialmente el campo social normalizado al que siempre habíamos estado habituados, lo cual nos está llevando a aprender a trabajar de manera remota y autónoma” (pp. 298-299). Ello, destaca la necesidad de reinventar, matizar, y adecuar las metodologías y las técnicas en los procesos de investigación. La alternativa en gran variedad de campos de actividad social y educativa han sido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En lo que toca a la investigación cualitativa, Orellana y Cruz (2006), señalan que “modifican los procedimientos o técnicas convencionales tanto en la recolección de datos como en su producción, almacenamiento, análisis y presentación” (p. 205), y que abren un amplio abanico de posibilidades entre las que destacan el uso del audio, imagen, y video.

A pesar de que al momento de entrar a campo existía la posibilidad de realizar los encuentros de forma presencial con algunos participantes, acordando reuniones en lugares abiertos y con las medidas sanitarias pertinentes, decidí conservar las relaciones mediadas por la tecnología por varios motivos. El primero, y quizás fundamental fue la confianza y la familiaridad que el llamado *home office* generó en un número importante de docentes quienes se vieron orillados a hacer de este medio su principal forma de relación con el mundo educativo y de relaciones interpersonales. El segundo, por la posibilidad que las TIC ofrecen para el registro y conservación de los datos, así como la versatilidad que ofrecen para el análisis.

Metodológicamente, el uso de estas herramientas determina y matiza ciertos aspectos de los instrumentos, lo que es importante para el investigador que ha decidido, o se ha visto obligado a tomar en cuenta. De acuerdo con Orellana y Cruz (2006), las TIC

incrementan de manera significativa las habilidades de observación como las oportunidades en el proceso de investigación, incluyendo observaciones fragmentadas y dirigidas a conductas de mayor interés para el investigador. A la par, estos medios brindan la oportunidad no solo para plantear ejercicios de análisis diferenciados de las sesiones de entrevista, sino para indagar en las prácticas del propio investigador. En este sentido, su uso me permitió mirar la investigación virtualizada como un proceso de mejora en que pude apreciar y modificar mi accionar. Por citar algunos ejemplos, el modo en que articulé las preguntas previstas y las que surgieron en la dinámica de la conversación, los modos en que intervine y sus efectos, la forma en que llevé la moderación, mi claridad o ausencia de ella, si establecí *rapport*¹¹ o inhibí a los participantes, entre otros.

Por su parte Ruíz Méndez y Aguilar (2015), señalan que, en las entrevistas mediadas por lo digital, la información visual, auditiva y cinética que proporcionan los participantes, y que en toda entrevista son de relevancia para la interpretación del relato, adquieren una significación diferente. Baste tomar en cuenta el modo en que se relacionan las personas en las entrevistas a partir de medios digitales o videollamadas. Para algunas, la invasión a su privacidad es un elemento que afecta en gran medida su comportamiento, pero también puede darse el caso que la presencia del otro a la distancia sea un factor desinhibitorio o que le permita pasar por alto ciertos comportamientos que en una relación cara a cara no se darían; no se puede dejar de lado que se trata de relaciones sociales, cognitivas, y afectivas que se dan en el ciberespacio y que esto orilla a otros

¹¹ Si bien se entiende el término *rapport* de manera coloquial como la sintonía que se establece entre dos o más personas, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), se trata de un concepto de difícil definición pues implica simpatía en la comunicación a la vez que se puede traspasar las barreras que puedan suscitarse en un entorno de investigación, y una apertura para con quien realiza la investigación al tiempo que se le reconoce como un interlocutor válido.

comportamientos y relaciones sociales. De modo general puedo afirmar que, en las entrevistas, los participantes de la investigación se mantuvieron en la presencia *online*, mediada por su computadora personal o dispositivo móvil, y que la conversación fluyó de manera constante de modo que no se presentaron interrupciones, ni conductas como apagado de cámara u otras que suelen acontecer en las interacciones e interrelaciones generadas en Internet. En este sentido, percibí una especie de acuerdo tácito en que consentimos que el encuentro haya sucedido por ese medio, dadas las condiciones que vivimos, pese a que ambas partes deseáramos mantener la conversación cara a cara. Un fenómeno de relevancia fue la naturaleza de la cámara de mi equipo que, por su ubicación y consecuente formato de imagen, distorsionaba aún más la presencia digitalizada haciendo parecer que mi mirada estaba en otra parte y no en mi interlocutor. Hube de anunciar a los participantes la peculiaridad y explicar el fenómeno para evitar afectar la confianza y la cercanía. En lo que respecta al grupo de discusión, la videollamada no presentó dificultad de acceso dada la familiaridad de los docentes con la discusión de índole académica por estos medios, en la medida que hemos y seguimos participando en diversos espacios donde se dan este tipo de conversaciones.

En la Tabla 5, pueden apreciarse las herramientas utilizadas para cada uno de los procesos e instrumentos de investigación, así como algunas precisiones sobre los retos y modificaciones o reestructuraciones que suponen o se presentaron en la virtualidad. Ello, a mi juicio, representa un uso y apropiación de las TIC para la gestión de una investigación cualitativa y por lo tanto un factor relevante en la construcción metodológica.

Tabla 5

Herramientas digitales y sus usos en la investigación

Herramienta digital	Acciones	Implicaciones en la investigación
<i>WhatsApp</i>	Comunicación y concertación de citas. Envío de enlaces a otras herramientas.	Uso generalizado en las comunicaciones. Permite el uso de audio y elementos multimedia, así como llamadas de audio, video, y mixtas. Produce recursos textuales e hipertextuales de fácil acceso y familiaridad. Inconvenientes asociados al exceso de uso de este medio, como la percepción de informalidad.
<i>Google Forms</i>	Indagación con preguntas abiertas y cerradas.	Uso restringido a la entrevista estructurada. Arroja datos textuales o palabra digitalizada, de naturaleza asíncrona y limitada en su obtención de datos derivados de la información no verbal. (Orellana y Cruz, 2006). Disposición de la herramienta para los entrevistados. Evita pérdida de información, genera archivos de consulta y diferentes formas de presentación para análisis directo y comparativo. Provee estadísticas automatizadas.
<i>Zoom</i>	Realización de conversaciones. Grabación de las sesiones.	Uso situado en las entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Destaca por su uso masivo en la pandemia. Es más estable que otras herramientas similares.
<i>Microsoft Teams</i> (herramienta de dictado)	Transcripción de las entrevistas y del grupo de discusión.	Uso restringido a la recuperación de la información. Ofrece archivos de texto (sin puntuación) compatible con otras herramientas ofimáticas. Permite el ahorro de tiempo en la transcripción.

Fuente: Elaboración propia.

1.4. 3 Análisis de los Datos y las Categorías de la Investigación

Una vez concluidas las transcripciones de las cuatro entrevistas y del grupo de discusión que fueron las técnicas elegidas para la recogida de datos, inicié los procedimientos técnicos de análisis a partir de un enfoque basado en bricolaje (Kvale, 2008), que recupera elementos analíticos centrados en el significado, junto con otros del discurso y de deconstrucción. El primer paso de este procedimiento fue la segmentación de

las entrevistas a partir de las preguntas de investigación, lo que implicó la lectura y relectura de las transcripciones para familiarizarme a mayor profundidad con los datos. Este fraccionamiento de tramos de las conversaciones que versan sobre la misma cuestión es, de acuerdo con Cohen y Gómez Rojas (2019), la primera tarea analítica que aborda la relación entre campo empírico y la teoría. El resultado fue una grilla general para las cinco preguntas de investigación, de la cual se desprendieron cinco grillas particulares para su mejor manejo. Estas son: A) Percepción del rechazo y la exclusión, B) Percepción de la diversidad y la diferencia como problema/problemática, C) Arte y teatro como generadoras de Inclusión, D) Obstáculos y favorecedores para relaciones que abracen la diversidad, E) Necesidades específicas del docente.

Procedí entonces a la codificación, entendida como la asignación de una o más palabras clave a un segmento (Kvale, 2008). El ejercicio lo dividí en dos etapas. La primera, de orden intuitivo y de aproximación, la realicé en el momento en que acomodé los fragmentos en una o varias columnas correspondientes a las preguntas de investigación y a las que asigné palabras y/o frases que consideré significativas en un ejercicio de codificación abierta enteramente guiada por los datos (Gibbs, 2012). La segunda etapa, que no necesariamente tuvo un carácter sumativo, salvo en casos aislados, la llevé a cabo con mayor detenimiento y sostenida por preguntas que me permitieron descomponer, examinar, y comparar críticamente lo dicho por los docentes, de manera que pude inquirir, desestabilizar y poner en entredicho los significados. Para estas inferencias utilicé algunos códigos provenientes de la teoría ubicada en el Estado del Arte y algunos códigos *in vivo* cuando estos mostraban, a mi juicio, una aproximación conceptual relevante.

Continué con la lectura y relectura de los registros para iniciar el procedimiento de condensación en que sistematicé las categorías empíricas. Para resumir los significados expresados por los entrevistados, estructuré un listado de códigos por cada grilla y los agrupé, organizando temáticamente las declaraciones, a partir de nuevos códigos de mayor nivel de generalidad. A partir de estos listados, esquematicé los patrones emergentes de la columna de interpretación por relaciones de significado y ensayé los primeros intentos de metáfora para nombrar las categorías¹².

Para la categorización, retomo el concepto *categoría intermedia* (Buenfil, 2008), que propone la relación entre los referentes empíricos en conjunción con los referentes teóricos y las preguntas de investigación. En un primer momento tomé los intentos iniciales de metáfora para realizar investigación documental específica de lo que me sugirió el campo, y procedí a la construcción de las figuras intermedias a fin de “tejer lazos que permitan transitar entre las lógicas y los conceptos ubicados en el plano teórico de lo general y abstracto, al plano de lo histórico particular” (Buenfil, 2008, p. 33), y así transferirlos a la disciplina educativa mediante la metaforización entendida a partir de Ricœur (2003), como proceso de interacción de significaciones, incluyendo el componente emotivo, para ampliar los alcances, la interpretación, y como tal, una forma de comprensión en procedimientos explicativos de relaciones de sentidos pues “una metáfora nos dice algo nuevo sobre la realidad” (p. 66).

Ello tuvo como resultado nuevas formulaciones sobre las que reflexioné. Nombré de diversas maneras, en nuevas opciones y juegos de palabras, que a su vez me llevaron a

¹² Así, por ejemplo, la primera categoría recibió el nombre de *ecología del rechazo*, la segunda fue nombrada *vulnerabilidad abierta*, y la tercera como *experiencia/estetización/emergencia del aprecio*.

profundizar en la investigación del uso y significado de los conceptos (Mieke, 2002), pues en ocasiones aquello que en mi mente tenía un lugar primordial y determinado, cuando hice la revisión conceptual resultó que, o no significaba lo que yo creía, o se refería a un reduccionismo, o no abarcaba la generalidad que buscaba definir, sino solo alguno de sus rasgos. El ejercicio de diálogo con la teoría me permitió seleccionar aquello que mejor se ajustó a mi objeto de estudio, esto es, a no forzarlo y a considerar la conveniencia para la mirada que estoy proponiendo. En ese sentido, la metáfora me ha permitido desarrollar la potencialidad de las significaciones de los conceptos y facilitar el procedimiento de análisis pues, como señala Mieke, “si son explícitos, claros y definidos, pueden ayudar a articular un cierto entendimiento, a expresar una interpretación” (2002, p. 36). Este camino en el uso de los conceptos, nos dirá el autor, induce y facilita la reflexión pues provoca la organización del fenómeno y tiende a producir información nueva y relevante en un intento de resonancia, y no de mera coincidencia, como confirman Strauss y Corbin (2002), con la pretensión de considerar el fenómeno de modos en que no se haya efectuado antes y con tendencia a sistematizar.

Decidí concentrarme en tres categorías, derivadas de la información del campo, esto es, no preconcebidas, que son producto de una revisión constante de las generalizaciones y que puse a prueba constantemente. Una vez concluidos los relatos interpretativos en que me auxilié de nuevo de la metáfora, pues el lenguaje metafórico de acuerdo con Escobar y Escobar (2016) provee de “insumos cognitivos necesarios para la adecuada comprensión e interpretación” (p.89), incorporé un esquema de vinculación de las categorías con el fin de proveer al lector de una panorámica comprensiva del universo analizado e interpretado. Ese

es el punto de partida para hablar sobre las posturas y necesidades docentes, y finalmente para plantear las propuestas (y su fundamentación), resultado de la investigación.

2. La Sustantivación del Desprecio

«Para el cerebro, el rechazo social es tan importante que literalmente duele: activa la misma matriz neuronal que el dolor», dice el neurocientífico David Eagleman (...) las personas etiquetadas como *normales* cometen más actos de violencia que los lunáticos. (Montero, 2022, p. 80)

En la sintaxis, un adjetivo puede desempeñar una serie de funciones, de entre las que destacan ser el atributo de un sustantivo. De esta manera, podemos decir que cuando el adjetivo es conexo, modifica al sustantivo en acompañamiento de los verbos ser, estar, o parecer; por ejemplo: *el hombre es alto*. En esta oración, se observa sintácticamente cómo los elementos constitutivos de la frase se combinan para producir un significado; el adjetivo sirve para cubrir algunas lagunas, es decir, lo complementa. De entre todas las posibilidades de combinación adjetival, la sustantivación, en términos llanos, es el proceso en que, de acuerdo con Millán Chivite (1987), el adjetivo pasa a tomar o a cumplir la función del sustantivo; a distinguir y calificar al sujeto. Dicha función puede darse por supresión del elemento sustantivo, en que el adjetivo es acompañado de los artículos el/la/lo, o por transferencia, cuando designa un sustantivo mediante una de sus cualidades o características. Briz (1990), señala que todo adjetivo es proclive a ser sustantivado, pero que en la mayoría de las ocasiones la función calificadora o clasificadora de los adjetivos expresivos de persona, funcionan de mejor manera en su modalidad peyorativa y que el adjetivo positivo sustantivado tiene una dudosa aceptabilidad, puesto que es más usual que estos se acompañen de un nombre o pronombre. Así, la sustantivación *califica* cuando

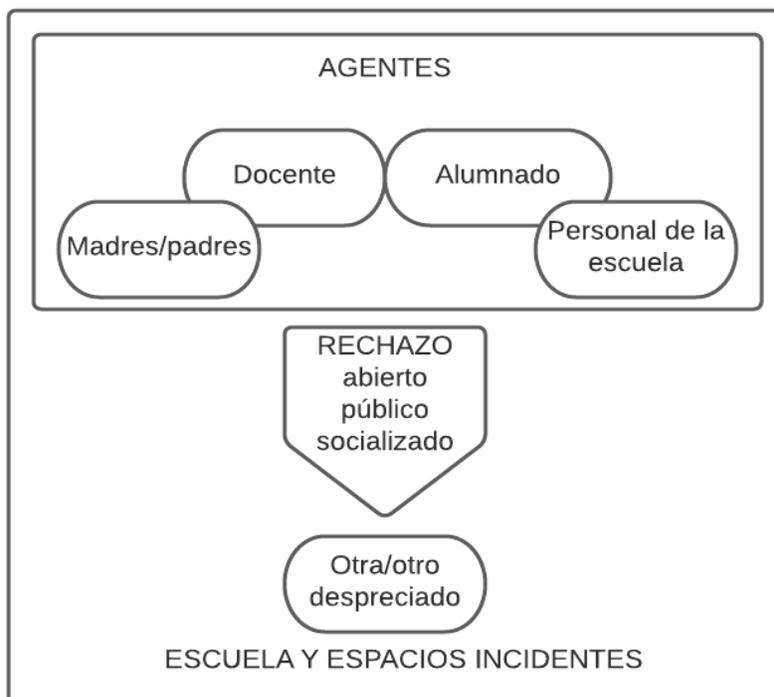
marca con los rasgos subjetivos, y *clasifica* cuando comprende un rasgo distintivo; en ambos casos se habla de una restricción de significado que sustituye al sujeto.

Si se contempla como referencia la definición que hace Arias (1986), del sujeto como “representante de una realidad extralingüística, de aquello que percibimos como real por medio de una serie de características conceptuales diferenciales que distinguen a un significado dado de todos los demás con que pudiera confundirse dentro de un mismo paradigma” (p. 83), entonces podemos afirmar que cuando el adjetivo se posesiona de la función del sujeto, lo despoja de sus rasgos, hace prevalecer uno de ellos, y el resto se desdibuja; solo una parte del sujeto recibe forma y el resto se queda en la vaguedad significativa. En otras palabras, la sustantivación altera la distinción de la realidad concreta que se hace confusa pues el ser se encuentra parcialmente referido o representado.

En este marco de ideas, mi investigación no se dirige a la presencia de la sustantivación en los discursos, ya sean hablados o escritos, de las personas entrevistadas o de los casos que las mismas refieren, sino que, como puede apreciarse en la Figura 1, se aboca al análisis de actos de significación entendidos como toda acción, gesto o enunciado de la/el docente, el/la alumno(a), los padres/las madres, y otros agentes educativos o personal escolar, en contra de “el otro/la otra” entendidas como aquellas personas que son despreciadas en el ámbito del aula y la escuela. Puede decirse entonces que mi objeto de interés en esta categoría es el rechazo abierto, público y socializado en las aulas de teatro de la ENP y espacios incidentes, en presencia o en ausencia de la persona despreciada. En el primer caso los efectos son inmediatos, en el segundo pasan a ser parte del ambiente del aula y por ende serán mediatos y situacionales con tendencia a formar parte del contexto.

Figura 1

Esquema General del Rechazo



Fuente: Elaboración propia

Por semejanza al proceso estrictamente lingüístico que tiene repercusiones en el discurso, asocio la sustantivación con el desprecio como forma pública de rechazo hacia las personas. Parto de la noción *reconocimiento* y/o su ausencia entendida como materialización del *desprecio*, sustentada en la teoría de Axel Honneth que critica la realidad social desde un enfoque moral (Torres Guillén, 2013), en que el desprecio se concreta en acciones comunicativas verbales y no verbales de desaprobación que intentan influir en las personas en un marco social, y que se conforman como obstáculos para la autorrealización de los individuos. A decir de Herzog (2011), “Los procesos de comunicación, entonces, no solo se refieren a los actos del habla, sino a todos los procesos de intercambio, ya que siempre se trata de procesos de intercambio de información” (p.

613)¹³. A partir de ello, pueden entenderse como una dialéctica entre menosprecio y reconocimiento, en que las personas ponen en juego la comprensión de sí mismos a partir de la interacción con los otros. La ausencia de reconocimiento y/o su escatimación, se refieren a “desatender la presencia del otro como sujeto que tiene un rol significativo en la construcción de lo social, y por lo cual, es tratado con menosprecio, ocasionando un quebranto moral expresado en términos de reificación” (Espiter Villa, 2021, p. 2).

Esta desatención conduce a la negación de derechos, exclusión interna¹⁴, y deshonra por falta de consideración a las personas en un ámbito social, dada la valoración que de ellos hacen otros sujetos. Por ende, poseen una carga significativa ligada a un marco valoral o esquema de estimación (Cuesta Moreno, 2019), que es un constructo colectivo a través del cual se mide el valor social de cada uno de sus miembros (Honneth, 1997). El propio Honneth, toma el término reconocimiento de la filosofía hegeliana que hace referencia a la relación recíproca entre sujetos, en que cada uno se ve como igual y separado de sí. En tanto que se trata de un ejercicio intersubjetivo, hay un fuerte arraigo a los aspectos morales y psicológicos de las personas, toda vez que en la práctica cotidiana se pone en evidencia el desdén, la desidia y la indiferencia por los individuos, que, a juicio de algunos, carecen de capacidades y méritos individuales en un ámbito específico de la sociedad civil.

En el marco de esta teoría, recupero las formas de menosprecio señaladas por Torres Guillén (2013); a saber, la *violencia*, es decir, obligar a algo, o ejercer dominio sobre

¹³ Por actos del habla, el autor hace referencia a su acepción meramente lingüística, esto es, a la elaboración de enunciados con significados específicos. Precisamente llamo la atención sobre este punto, pues el sentido al que apelo no está limitado al decir.

¹⁴ La exclusión interna, a decir de Herzog (2011), se distingue del término exclusión social o simplemente exclusión en la medida que es específico de un sistema, como la escuela, y que se trata de operaciones de creación y mantenimiento de fronteras, asignando a una persona un lugar y declarándole irrelevante en un ámbito particular, puesto que no se le excluye por completo de la sociedad.

alguien; la *indignidad* que consiste en considerar y mostrar a un individuo como carente de méritos; la *humillación* que involucra hacer menos a una persona; el *maltrato* que implica una acción que conduce al deterioro físico o psicológico; la *injuria* o proferir insultos u ofensas, y la *deshonra*, consistente en vulnerar la integridad de los despreciados. Todas ellas están presididas de los actos de significación (acción, gesto, enunciado), y a su vez ligadas a los mecanismos de supresión contra las personas despreciadas. Estos son de acuerdo con Cuesta Moreno (2019), la *invisibilidad* como un comportamiento que busca expresar que el otro no está presente en el sentido social; la *censura* para determinar que las cualidades del sujeto despreciado no se ajustan a los esquemas de estimación; y la *anulación* o *exhibición* de las personas como carentes de aprobación, y, por ende, señaladas como seres ininteligibles.

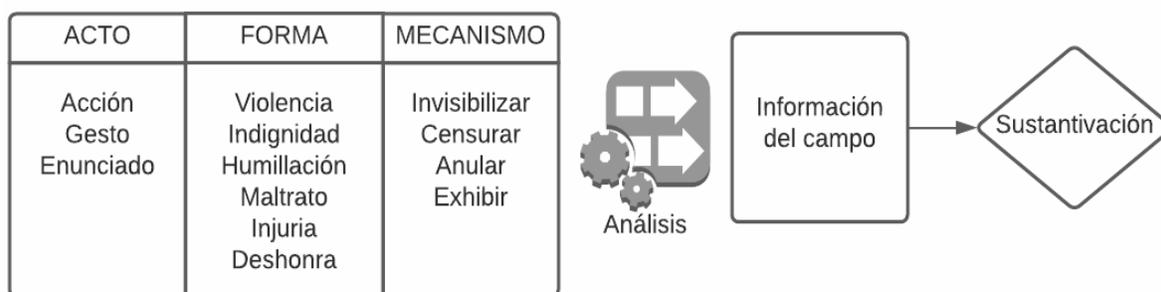
Como es de suponerse, tanto las formas como los mecanismos no se manifiestan juntos todo el tiempo, pueden presentarse de manera aislada y particular en cada uno de los actos y en diversas combinaciones. Es fundamental preguntarse en este punto, ¿en qué condiciones un acto, una forma de desprecio, o un mecanismo de supresión, conducen a la manifestación de sus pares o se limitan? ¿Una/uno se hace patente y el resto son latentes? En el análisis de los datos obtenidos del campo, aventuro algunas de sus combinaciones en el sentido de que su estudio me permite afirmar que existe gradación del desprecio, dado el impacto que resulta en la vida de los individuos despreciados. Sin embargo, esta es específica de cada acto y de su contexto; aquí me limito a señalar la posibilidad de que suceda y la presumible explicación de las causas. A pesar de que delimitar las fronteras y explicitar los engranajes excede los propósitos de esta investigación, el análisis me permite

corroborar que la presencia de uno(s) guarda(n) posibilidad de que las otras se hagan patentes.

Así, como puede apreciarse en la Figura 2, la concatenación de un acto con una forma, y a su vez con un mecanismo, son tomados como elementos analíticos de los datos obtenidos del campo a fin de determinar la sustantivación del desprecio, y a partir de ahí construir conocimiento contextualizado. Estos cuatro grandes grupos (acto, forma, mecanismo, sustantivación), se constituyen como herramientas conceptuales para explicar, desde la mirada del cuerpo docente, las injusticias que padecen las personas despreciadas en las aulas de teatro la ENP y describirlas cuando son referidas como exclusivas en el ejercicio teatral escolar. Las ausencias de reconocimiento identificadas, y sus respectivas sustantivaciones son entonces producto de la intersubjetividad y dan noticia de la experiencia concreta de los sujetos en el contexto de esta investigación.

Figura 2

Esquema Básico de Análisis para la Sustantivación



Fuente: Elaboración propia.

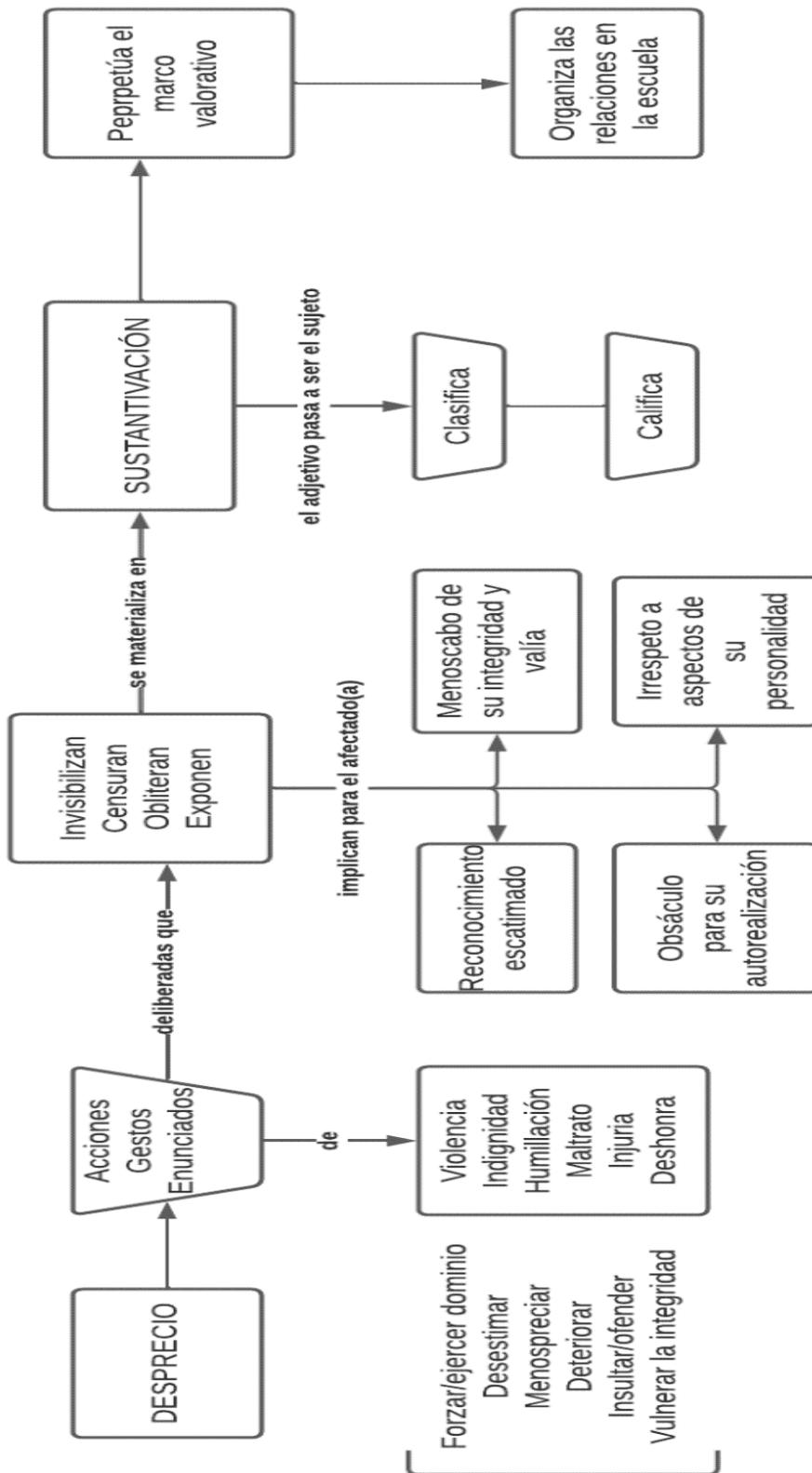
La sustantivación del desprecio entonces será toda acción, gesto, o enunciación de violencia, indignidad, humillación, maltrato, injuria o deshonra, que de manera deliberada

invisibiliza, censura, anula o exhibe a las personas en el ámbito público del aula de teatro, o sus espacios incidentes, en el afán de escatimar o negar el reconocimiento, y/o establecer obstáculos físicos o simbólicos para su autorrealización, y/o no respetar aspectos de su personalidad, y/o menoscabar su integridad y valía. Las sustantivaciones del desprecio procuran la perpetuación del marco valoral, entendido como sustrato organizador de las relaciones entre las personas, que ofrece principios de comprensión e interpretación de los sujetos en sociedad, de modo que lo diferente/diverso siga siendo considerado por uno solo de sus rasgos, reduciendo así a las personas a una sola dimensión del ser y tratándolas como marginales en la comunidad escolar.

Por lo tanto, las sustantivaciones del desprecio, son formas de significación *públicas, comunicativas y relacionales* con que los individuos ejercen el menosprecio asumiendo que el depositario de este es un ser unidimensional y segregado simbólicamente. Como lo refiere de manera ampliada la Figura 3, la sustantivación del desprecio es entonces la metáfora que informa y organiza (Becker, 2009) el segmento de esta investigación que se refiere a la percepción de los/las docentes del rechazo y la exclusión en las aulas de teatro la Escuela Nacional Preparatoria.

Figura 3

Esquema Ampliado de la Sustantivación del Desprecio



Fuente: Elaboración propia

2.1 Habitualidades. Escenas de la Negación del Reconocimiento

La llamada pintura de género, considerada de categoría inferior dentro de la jerarquía de los géneros pictóricos, pero que se basta por sí misma para ser relevante, es a decir de Botelou (1877), “representación humana de nuestro tiempo” en que “todas las clases sociales en su vida pública y privada están comprendidas en sus dominios y ha de representarlas tal y como son, pero sin exagerar” (pp. 244-246 citado por Bonet, 2000, p. 146). Estas composiciones pictóricas son la metáfora que he elegido para componer el relato de interpretación de la primera categoría, la sustantivación del desprecio.

En la medida que la pintura de género aborda asuntos del vivir diario, así como las relaciones que se dan entre sus protagonistas, me aprovecho de este término para hacer una relación de los principales desprecios (que no los únicos), que emergieron del análisis sobre la forma en que los profesoras y profesoras perciben que se da el rechazo en algunas de las aulas de teatro de la ENP. Por ello, la considero una forma de indagación de lo que la categoría me permite observar, en que se recogen y organizan algunos aspectos de las relaciones de los aludidos e intenta hacerlas comprensibles con el fin de ejercer alguna influencia en el lector.

A diferencia de ciertos momentos en la historia del género pictórico cotidiano, las escenas que describo, esto es, las relaciones habituales y costumbres de quienes habitan las aulas no son imágenes luminosas, ni amables o festivas. Distanciadas de su función ornamental, las escenas que presento pretenden hacer una reflexión crítica y ofrecer una visión de cierta profundidad sobre el universo relacional en torno al desprecio y sus protagonistas (despreciados y despreciadores), que se bosquejan en las palabras de los docentes entrevistados en esta investigación.

Como el género pictórico mencionado, los relatos son de pequeña dimensión. Están compuestos de fragmentos de conversación, recogidos y organizados, que ofrecen una mirada de proporciones modestas, pero suficientes, como para observar la gran escena del desprecio. Son tentativa de ofrecer una realidad próxima al lector que sea fácilmente comprensible, composición textual inspirada en la cotidianidad del aula de teatro de la ENP, que dibuja la actividad habitual del desprecio que puede resultar inquietante, pero cuyo fin es mover al razonamiento del lugar que ocupa(mos) en ese entramado cotidiano. Es pues, reconstrucción de un ambiente, no en su apariencia sino en el contenido, que usa una “paleta” reducida a fin de obtener lo más evidente, entendiéndolo por descontado, que la gran variedad de matices es difícilmente capturable, visual o textualmente.

Por ello, procuro usar en el relato un estilo franco arropado por la primera categoría de esta investigación, y no folklorismos o dedos señaladores. Es probable que, al apreciarlas, el lector rescate de la memoria experiencias y conocimientos relacionados con sus propios tránsitos o algunos similares; la apuesta es incitar a interpretar esta mirada (que no es alegoría ni abstracción), desde la suya propia. Estas “pinturas” de los desprecios en el aula de teatro de la ENP, subrayan los gestos, las acciones, y las actitudes recogidas de historias concretas que plausiblemente se repiten (con sus respectivas variaciones) en los nueve planteles de la ENP, y muy probablemente en otros bachilleratos. Intentan brindar una mirada a la vida de individuos que no tienen nombre, pero que son reconocibles en los desprecios que se dan en el día a día.

Creo que es importante decir explícitamente que cada cuadro descrito a continuación y sus pequeñas variantes, corresponden a una escena y que no obedecen a la mimesis o a una especie de intención de reflejar asépticamente de la realidad. Tomo para su

elaboración tanto los casos directos (experiencias de primera mano) como lo que las profesoras y los profesores escuchan y perciben pues todo ello forma parte de su mundo de vida. Cuando el profesorado refiere casos de manera indirecta, se trata de interpretaciones desde su marco de valoración y no desde los conceptos de análisis que aquí delimito. Este marco se ve directamente influido por su historia personal, como lo declara una de las docentes:

En este caso pues sí funcionaría que nosotros supiéramos por dónde abordar el asunto. Claro que serviría muchísimo, ¡muchísimo! Igual que el asunto de género, porque tampoco muchos profesores tienen el tacto. Mira, mi hijo es homosexual. Ahí yo por eso estoy muy preparada, y he tenido que aprender mucho porque... pues porque precisamente por su... por su situación, y por su condición he tenido que aprender mucho. No es fácil, no es nada fácil. Pero, así como yo he aprendido mucho y me he estado informando, pues creo que acá es lo mismo. (Docente 2, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

Además de estas historias de vida, se aprecian influencias desde dimensiones específicas de la práctica de los docentes (Fierro, et al, 1999), entre las que destacan otros aspectos de la dimensión *personal*, como su concepción de escuela; del clima *institucional* y de las relaciones que participan en el proceso educativo y los cuerpos colegiados; de la dimensión *valoral* en la medida que su trabajo influye en la formación ética y moral de las personas; y de su *relación pedagógica* en tanto que hacen alusión a las relaciones que construyen con su alumnado. La premisa “Tenemos que incluir”, por mencionar la más frecuente como reflejo del deber ser docente, pasa por un ideario construido por el

profesorado como una obligación instituida, sin que expliquen con especificidad desde dónde han erigido ese supuesto.

Como parte de los testimonios que los docentes refieren durante las entrevistas acerca de su percepción del modo en que se da el rechazo en el aula de teatro de la ENP, son frecuentes las experiencias indirectas, y por ende, las referencias de casos imprecisos en que abundan las expresiones del tipo “me cuentan”, “me dicen”, “me platican”, “no lo vi, pero me enteré”, que hablan de la normalización del menosprecio en el contexto de la ENP, de los hábitos de las relaciones alumno-docente en que sale a relucir la convivencia cotidiana (dentro y fuera del aula), así como de algunas manifestaciones del desprecio ocultas en la disciplina. Así lo señala la Docente 2:

Es el tipo de cosas que de pronto yo escuchaba o percibía. Cosas que me platicaban los alumnos: “*Es que fulano de tal hizo...*”, anécdotas de cosas que pasaban con profesores, de cosas que yo decía, “No, no se vale”. O sea, no se le debe de decir así a un alumno, ni se le debe tratar de hacer a un alumno, ni se le debe de... porque creo que nosotros somos los que tenemos que poner de alguna manera... pues el ejemplo, la actitud positiva, ¿no? (comunicación personal, 14 de junio de 2021)

2.1.1. Formas de Desprecio Docente

Este grupo de escenas serán las más abundantes puesto que de los testimonios de los entrevistados, las menciones al desprecio ejercido por ellos se dan en mayor número y más diversificadas. Son alusivas casi en su totalidad hacia otros docentes como ejecutores del desprecio, salvo pequeñas excepciones en que, durante las entrevistas, los participantes reconocen alguna de estas formas en su propio actuar. Las *sustantivaciones del desprecio*, entendidas entonces como acciones públicas y comunicadas que tienden a alterar y/o

perpetuar la dinámica social dentro del aula, tendrán en este segmento del relato como protagonistas a los docentes quienes accionarán directamente contra el alumno, o enunciarán y justificarán sus acciones excluyentes frente a otros profesores dentro o fuera del espacio escolar. La censura (determinar que unos u otros alumnos se ajustan o no al marco de valoración social), y su consecuencia clasificatoria en una sustantivación, es la más frecuente en el profesorado. Sin embargo, cabe aclarar que no solamente ellos aparecerán en las escenas, sino también el alumnado, del que se podrán apreciar conductas derivadas de las acciones de los docentes, o lo que es lo mismo, la mirada en estas “pinturas” está situada en el cuerpo docente pero el foco de atención se desplazará en el lienzo hacia el alumnado en algunos momentos, pues las acciones de los primeros causan reacciones y conductas en estos.

Imposición Moral. El Maestro Aleccionador. La primera escena cotidiana puede catalogarse como un ejercicio de peso visual, un acomodo en que los personajes se ubican en un lugar de la composición dentro del aula. Es una de las prácticas habituales que sitúa a unos por encima de otros y que dificulta el reconocimiento pues los protagonistas se ven sometidos a una jerarquía del deber ser. A este respecto, una de las asociaciones al oficio de enseñar tiene que ver con la construcción social del maestro como moralizador (Tedesco y Tenti, 2002), que lo sitúan como transmisor de valores morales en su carácter relacional con el alumnado. Desde su autoridad pedagógica, el docente orienta ética y moralmente a los individuos. Es por eso, que cuando me refiero a la imposición moral en la cotidianidad del aula de teatro, la defino como aquellas instrucciones que efectúa el/la docente sobre el alumnado, de muy diversas formas y desde la verticalidad, en que se le pone en obligación de reconocer al otro por el solo hecho de que el/ella lo enuncian.

Explicar a los alumnos lo que tienen y deben hacer en términos de relaciones entre los individuos, es decir, *una imposición moral*, resulta en el mejor de los casos en un falso reconocimiento, y como tal, no es un ejercicio de inclusión o de acogimiento de la diferencia y la diversidad, sino una estrategia sentenciosa, un mandato que en su manifestación lo que hace es precisamente abrir la posibilidad de lo contrario, esto es, de excluir a las personas en la medida que la indicación va por encima o en contra de los individuos. Dado que el reconocimiento es un ejercicio subjetivo, la imposición atenta contra este pues “el docente no sólo transmite conocimientos, sino que cumple además una importante función socializadora y disciplinadora” (Vezub, 2005, p. 6). Dicha función no puede formularse de manera rígida, sino que precisa disponer los mecanismos y soportes que hagan posible el ejercicio inter e intrasubjetivo.

Las entrevistas revelan que algunos docentes manifiestan sorpresa ante la falta de reconocimiento por parte de los alumnos con sus iguales, aunque se les haya establecido que deben trabajar en equipo (con el otro rechazado), como parte de la normatividad de la clase. Ante este otro eje de la composición de la escena, uno horizontal entre iguales orientado por el eje vertical y jerárquico del docente, surge la pregunta, ¿en qué lugar queda el intento de imposición de incluir? La respuesta puede adivinarse con facilidad en esta mirada a las relaciones. Hace a los alumnos y al docente copartícipes (con intención o sin ella) de la exhibición y por lo tanto del desprecio, pues a pesar de que se les ha indicado que hay que reconocer a alguien, esto no suele suceder y la exposición pública de ese alguien despreciado se potencializa, lo que lo pone en un lugar más distante en la estimación social del que poseía, es decir, lo reduce aún más. El o los rasgos que lo han llevado a ser exhibido se convierten en la única parte perceptible de su ser en el aula.

Una perspectiva diferente de la misma escena, esto es, una derivación de la *imposición moral*, es obligar a los alumnos a trabajar con alguien que es rechazado. Por una parte, este tipo de preceptos (por muy alineados que se encuentren con los aprendizajes esperados), suelen suscitar conductas que pueden resultar en la acentuación del rechazo, la segregación, o incluso los ataques directos, y por otra, la posibilidad de aparición de pseudoreconocimientos¹⁵ por conveniencia. En cualquiera de ambas posibilidades, en lugar de proporcionar las bases de la experiencia que le permita al alumnado construir empatía, se reitera la acción cotidiana del mandato, y al efectuarlo, se somete a la persona rechazada nuevamente a una exhibición (aunque sea solo frente a los miembros de un equipo), lo que viene a designarla socialmente, hecho en que se hace manifiesta, una vez más, la sustantivación del desprecio, el ejercicio cotidiano de hundir en la vaguedad a las personas.

Aquí yo te puedo decir, entonces, que sí hubo una inclusión, pero al principio fue forzada, o fue, si no forzada, a nivel de encuadre académico, ¿no? “Va a haber este trabajo colaborativo, va a haber respeto y tenemos una calificación que asentar”, ¿no? Entonces por eso a él lo aceptaron. Al final, sí hubo un respeto, pero fue así como que... “Si no es instrucción de la maestra pues no trabajaría contigo”.

(Docente 3, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

¹⁵ Los *falsos reconocimientos* o *pseudoreconocimientos* son declaratorias de reconocimiento emitidas públicamente pero que se muestran condicionados a un tiempo y lugar, esto es, sin que se extiendan más allá de los intereses inmediatos de quienes los practican. Estas conductas son altamente excluyentes porque abarcan muchos aspectos del desprecio. Además de la conveniencia, otro mecanismo común es la lástima en que se reconoce por conmiseración, pero es una forma de manifestar que el individuo depositario de ella no cumple con la valía necesaria para ser reconocido.

Como puede observarse, la docente subraya la instrucción explícita de respeto a partir su encuadre didáctico, plantea las condiciones o las responsabilidades para con el curso, pero no hay consenso sino consigna. Ella misma confirma que hay aceptación, pero que de esta no se desprende el reconocimiento. Los alumnos se limitan a acceder a trabajar, pero lo que vemos es realmente escatimación que ella refiere, a partir de lo que interpreta de la situación, como “aceptación forzada”. Aún con el asentimiento de la clase, el obstáculo es evidente debido al carácter comunicativo y socializado de la sustantivación del desprecio. Estos ejercicio prescriptivos de los/las docentes, sostienen por una lado la concepción unidimensional de algunos alumnos, y por otro, tienden a influir en el ámbito focalizado (el aula) y posiblemente se extienda a otros ámbitos, pues el gesto y el enunciado se configuran como modos habituales de interpretación de lo cotidiano, en que las intervenciones de este tipo, (las imposiciones), se extienden a otros espacios en que se normaliza la obediencia “a medias” de la autoridad y la tolerancia a conveniencia, sin que se abran posibilidades para el ejercicio del reconocimiento del otro como ser inteligible.

De vuelta al eje vertical de la pintura, esto es, la posición del docente por encima del alumno, se deriva una variante más de la *imposición moral* que es la *acción correctiva*. Su dibujo resulta más intrincado, pero sigue siendo la escena del aleccionamiento. Esta se centra en la percepción del desprecio por parte del docente que se transforma a su vez en desprecio a quienes han despreciado. El/la docente en su afán de imponer una visión moral a la clase, exhibe al grupo. Sin importar qué tan correcto o disciplinar se le considere, estas acciones perpetúan (si se quiere a nivel inconsciente) el rechazo, pues el desprecio se normaliza desde la posición de jerarquía, lo que viene a intensificar la convención de que quien ejerce el poder tiene la facultad de negar al otro, de anularlo.

Y todos: “¡Ashhhhh!” . Entonces les decía: “A ver, ¿tú te la sabes?”, y el otro: “¡¿Eh?! ¿Tú te la sabes? “Sí, maestra, está muy claro”. “A ver, vamos, díles por favor, porque a lo mejor mis palabras fueron tan rimbombantes que no se entendieron. ¿Por qué no se los dices?” “¡Ah, bueno! Es que $A+B$ tiene que ser igual a C con un colorcito”. Y luego les decía: “¿Entendiste?”, y el otro: “Sí, sí, ya entendí”. Pero también, no aceptaban que el otro les dijera, entonces... así como que... ¡Híjole! ¡Cuántas aristas puede tener toda una actividad! (Docente 3, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

Como señalé, el dibujo de esta parte de la escena cotidiana es más sinuoso. Ante el abuceo generalizado, la docente se ve impelida a actuar porque ha interpretado el gesto y la actitud de la clase como agresiva contra una persona. A fin de corregir, coloca momentáneamente al agredido en un peldaño ligeramente superior al de sus compañeros para hacerles ver, mediante la jerarquía otorgada, que la razón y la aceptación son impuestas. No hay diálogo ni reflexión entre los individuos que los lleven a reconocer su acto, sino que son subordinados y descalificados por su abuceo. La postura de los estudiantes y de la propia docente no se ha modificado, simplemente se ha contenido en espera de que vuelva a surgir, y con suerte, vuelva a ser acallada, aunque cabe la posibilidad de que el rechazo encuentre nuevas vías en el cotidiano para ser manifestado y conservar, lejos de la mirada aleccionadora, su función despreciativa y perpetuadora de las desigualdades.

Exhibición y Competencia. El Alumnado ante la Mirada (o su Ausencia)

Descalificadora. Este otro grupo de escenas, muy cercanas entre sí, se organizan por la ubicación en primer plano del despreciado. La sustantivación se da por la clasificación que

se hace a la persona que es expuesta públicamente ante los demás, lo que representa generalmente una censura. Su colocación en el centro de la composición se da por una supuesta ausencia de un rasgo o por expresión de asombro ante algo que no se suponga que deba pasar con esa persona desde el esquema de estimación. Se observan a gran detalle (cual si el espectador se acercara al cuadro), las formas, contornos y texturas de las diferencias señaladas como marca de los individuos, pues el hincapié está puesto precisamente en destacar, a veces de forma desmedida y exagerada, el supuesto rasgo que determina a la persona como merecedora del desprecio.

Referidas principalmente “de oídas” en las entrevistas, las exhibiciones en el aula de teatro de la ENP se dan principalmente por escatimación y (paradójicamente) por ignorar públicamente. Sobre esto último, el/la docente al no reconocer, exhibe a algunos individuos, lo que es percibido por la clase y determina modos de relación por su jerarquía en una clara similitud con las escenas de aleccionamiento. La inactividad o pasar por alto los desprecios en el aula, la inconsciencia, tomar al alumnado como un número, no otorgarle un estatus de individuo (y por lo tanto hacerlo a un lado por diversas razones), comprenden una serie de impedimentos para que las personas estén en posibilidad de establecer relaciones genuinas con sus iguales o con el docente mismo; ello las convierte en otras formas de omisión que obstaculizan el ejercicio de la conciencia intersubjetiva y por lo tanto del reconocimiento. Sin importar las justificaciones, incluidas las que dicen hacerse en beneficio de la dinámica de la clase, la omisión es el modo de exhibición que mayor posibilidad guarda de relacionarse con otras formas de desprecio.

La exhibición también puede darse como consecuencia de un acto agresivo o violento, aunque este no suceda en el aula. Similar a la sinuosidad compositiva y

hermanada también a la imposición moral, en este tipo de escenas el acto comunicativo del docente lleva un hecho agresivo o violento al entorno concreto del aula que ha sido cometido a propósito de la clase de teatro.

Hubo una ocasión en la que se iban a ver porque... siempre el punto era “El Ramón¹⁶”, y siempre decían “El Ramón” que es la escultura, entonces... yo una vez lo vi, y le dije: “¿Qué haces aquí?”. “*Pues aquí estoy esperando a mi grupo*”. Y eran como a las 5:00 de la tarde. Le digo: “Pero ¿tú vas en la mañana?”. “*Pues sí*”. “¿Entonces tu grupo es en la tarde?”. “*No, es en la mañana, pero aquí me dijeron que nos viéramos*”. ¡Ay! No sabes qué coraje me dio. ¡Ay! ¡No sabes! Entonces le dije: “¿Y a qué horas?”. “*Pues me dijeron que aquí me esperara*”. Dije: “¡A ver!”, le dije, “Me imagino que no has comido, ven, vamos”. En aquel entonces pues no había WhatsApp para decirles: ¿Dónde están, alumnos? Entonces lo que hice es (que) en la siguiente sesión... Le digo: “¡Nos vemos!, y este... No te preocupes, ya vete a tu casa”. “*Sí, maestra, pero es que teníamos que trabajar*”. “No te preocupes, vete a tu casa”. Ya en la siguiente sesión platicamos con tu grupo o con tu equipo”. Obviamente no fui directamente con ellos, sino que lo abrí al grupo y les dije: “A ver, pasa esto. Debemos tener tolerancia”, y a partir de una serie de valores que les dije, fue así como aterrizar, ¿no? Aterrizar, aterrizar, y que ellos descubrieran que fueron muy, pero muy mala onda con él, y que eso no se hace, porque en un equipo de quien menos te esperas que va a sacar adelante el

¹⁶ En cada una de las nueve preparatorias, existe una escultura de la personalidad que lleva por nombre cada escuela. Estos bustos que están en las explanadas o espacios abiertos de los planteles, suelen ser el punto de reunión de los estudiantes. Así, es común que digan “nos vemos en el Gabino” (en alusión a Gabino Barreda), o al Erasmo, o al Ezequiel, etc. El nombre de la escultura en la cita está modificado (no existe ningún Ramón), para proteger la identidad de la docente entrevistada.

trabajo, es a los que realmente están rechazando. (Docente 3, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

La extensa cita, nos habla de un acto violento y que puede poner en peligro a la persona despreciada¹⁷. En su afán de detener todo acto de ese tipo derivado de su clase, la docente interviene y a pesar de su intención de que el alumnado reflexione que lo ocurrido representa una falta, pierde la oportunidad de gestionar un reconocimiento entre los alumnos al evidenciar la falta ante toda la clase. Es probable que dicho acto haya inhibido ese tipo de acciones en la clase y quizá en otras, pero difícilmente conseguirá que el desprecio desaparezca ni que los alumnos construyan empatía o conciencia del otro, pues la exhibición dificulta el establecimiento de una relación intersubjetiva que pueda derivar en reconocimiento.

Prima hermana de la omisión y la exhibición, además de una forma muy difundida y naturalizada en el cotidiano de las aulas de teatro, no solo del bachillerato de la UNAM, sino que es heredada de prácticas educativas profesionalizantes, es la *competencia capacitista*¹⁸. Su principal elemento compositivo en la escena es lo denotativo, es decir, lo explícito, aunque también se presentan casos connotativos o velados. En ambas, la atención está orientada hacia la acción docente de poner a contender al alumnado lo que hace que se potencialice la sustantivación. No necesariamente se trata de una clasificación directa de los individuos, pero establece condiciones propicias para exhibir a las personas, y que estas

¹⁷ Baste recordar el caso de Jorge Barrera, alumno de escasos recursos de la Preparatoria 5, que fue víctima de una broma similar por medio de las redes sociales, lo que tuvo como consecuencia la desaparición del alumno el 26 de octubre de 2020.

¹⁸ De acuerdo Wolbing (citado por Toboso, 2017), el capacitismo puede ser entendido como una serie de creencias, prácticas y procesos de valoración y favoritismo hacia ciertas capacidades ligadas a la normalización, así como la desvalorización de su ausencia. Ello, añade Toboso, invade el pensamiento y opera como discurso de poder y dominación.

sean rechazadas por ponderar habilidades o “capacidades” que socialmente (construidas en un discurso y/o marco de valoración) deben poseer. Aunque a veces se pretende hacer pasar como tal, la competencia así entendida, no es un incentivo a la creatividad o al desarrollo de los individuos, es un ejercicio estamental y de discriminación.

La principal forma de competencia referida, pero nunca asumida como una práctica personal, es el famoso y viciado *casting* que es un acto clasificatorio sustentado en el capacitismo. Parte de la idea, muy arraigada, de que sólo unos cuantos deben tener acceso a la experiencia artística. En el contexto del aula de teatro de la ENP se manifiesta por condicionantes o requisitos que escapan al control del estudiante como haber cursado previamente con el/la docente, tener experiencia en el teatro, o presentar una prueba para saber si el individuo posee X o Y características, entre otras. Si el condicionamiento es público como una lista de requerimientos que buscan dejar fuera a algunas personas, o se efectúa la negativa a aceptar a alguien de manera pública, frente a otros, adquiere un grado mayor de desprecio y es sustantivación en el sentido que coloca la falta de méritos/capacidades como el sujeto mismo. Es un acto de desprecio, una advertencia de que ni siquiera te pares por ahí si no cumples con lo que supuestamente el arte exige. “El arte no es para todos, solo para seres extraordinarios”, es la premisa bajo la que operan estos desprecios y que el docente puede elegir ocultar bajo el discurso de la calidad de la atención o de la especificidad de sus procesos dentro del aula. En resumen, una falacia.

Retóricas, hechos y dichos en privado. Lo oscuro que sale a la luz involuntariamente. Este grupo de escenas se caracteriza por su complejidad y complicación. Están atravesadas por conceptos y prácticas cuyas fronteras son más porosas y desdibujadas que en los casos anteriores y que representan cuestionamientos de

importancia para las propias convicciones de los protagonistas. En sus relatos, los docentes argumentan sobre una serie de dificultades y sobre ciertos proceder que a pesar de permanecer reservados (en algunos casos), se filtran en los gestos, las acciones y los dichos cotidianos.

Un primer grupo de estas formas de sustantivación que clasifican a las personas pueden catalogarse de retóricas democráticas y del “cuidado” de las personas en que se anteponen, nuevamente, argumentos en beneficio de un grupo mayoritario. Estas actitudes aparentemente luminosas, de ademanes amplios en los actos de las figuras del cuadro, esconden signos de rechazo que pueden leerse entre líneas. Ejemplos de estas conductas por parte de algunos docentes son:

- *Evadir* las situaciones complejas que se dan en el aula y decidir “no hacer énfasis” en alguna característica diferenciada de los individuos porque, a juicio de los docentes, no resulta un acto justo.
- *Justificar* la separación de una persona porque se corre el riesgo de ponerlo en peligro dada su condición, incluyendo el pretexto de que ya se está completo en el equipo o en la clase.¹⁹
- *Manifestar* a los otros que, si no están de acuerdo con las normas o decisiones del docente, tienen la *posibilidad de elegir irse*.

En cualquiera de estas formas, lo que priva en las conductas y en los dichos, parecen ser actos en que se salvaguarda a la clase, cuando en realidad resultan hechos injustos y de desprecio porque se antepone la valoración de los individuos como problema.

¹⁹ Recuérdese que la organización de los alumnos en las diversas opciones de Educación Estética y Artística que se ofrecen depende del acuerdo directo de los docentes en los horarios y días de asistencia.

Aquello que se desea mantener en la oscuridad del cuadro, se filtra del lado visible como si hubiera una luz que difumina y desvanece a los individuos, pero los hace perceptibles. Son agresiones sostenidas en el marco valorativo de la “normalidad”, acciones antidemocráticas y disfrazadas que no velan por la comunidad, sino que exilian y que gestan las condiciones para un rechazo abierto. De darse la separación o salida de un individuo, todos sabrán que ese alguien se ha marchado por ser *ese otro*, porque no se lo reconoce. Su lugar en la composición visual será desplazado hacia las orillas del lienzo, la mirada y la atención no merecerán más que un vistazo fugaz y sin importancia hacia esas manchas que hacen mutis del cuadro o, con suerte, permanecen desdibujados en los márgenes. Estos actos, gestos y acciones cuidadosamente estructurados para ser lo más persuasivos posibles, guardan gran semejanza con la imposición moral pues, se obliga “indirectamente” a las personas a convivir o a dejar de hacerlo, lo que posiblemente aumente la potencialidad del rechazo.

Ante líneas tan delgadas entre lo respetable y rechazo, lo democrático y lo justo, surgen muchas interrogantes que parecieran dejar al docente sin salida. ¿El rechazo puede considerarse legítimo? ¿En qué casos? ¿Puede una solicitud de no trabajar con alguien ser válida y no un acto de desprecio? ¿En dónde radica el derecho de alguien de no querer hacerlo? Quizá un ejemplo muy claro sea de ayuda. Obligar a una persona a convivir con su agresor no puede ser, en ninguna circunstancia, un acto democrático y tampoco es desprecio por parte del agredido. Sin duda son situaciones complejas que el docente debe valorar desde su postura de agente inmerso en el contexto en el que se presentan.

Hubo un momento que hasta la misma chava (ya no se llevan ahorita), no me acuerdo de su nombre, ya no se lleva con este chavo, me decía: “*No maestra, es que no. Usted no sabe. Es que es muy... quiere tenerme todo el tiempo, quiere*”

vigilarme, quiere controlarme, quiere tenerme así. Entonces no, maestra". (Docente 2, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

El justo medio entre rechazar, pero no despreciar, está precisamente en el ejercicio del reconocimiento, pues imponer la tolerancia y el respeto no llevará a él (como ya ha quedado dicho en la escena de la imposición moral), ni a establecer las condiciones de libertad necesarias para que las personas estén en posibilidad de concebirse a sí mismas como individuos y entrar en contacto (intersubjetivo) entre conciencias libres. Por otra parte, el no autorreconocimiento de las personas, producto de continuos desprecios, puede llevar a fronteras insalvables en las relaciones de los individuos y a seguir perpetuando los círculos viciosos de la exclusión.

A lo mejor tú como profesor no piensas que él no puede porque luego tú no sabes nada, él llega y te manifiesta "*Yo creo que yo no puedo*", y entonces le dices: "No. Sí vas a poder, y aquí todos nos aguantamos y nos toleramos y nos respetamos". (Docente 2, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

La declaración de la docente está sin duda (como también su convicción) orientada a ser inclusiva. No obstante, enunciar que en el espacio del aula existe por obligación la consigna de "aguantar, tolerar y respetar" es contradictoria en sí misma y se asienta en la imposición moral. Implica, por principio de cuentas, conceder que hay algo o alguien que es molesto y que debe sobrellevarse (aguantar); que el otro ha realizado conductas, opiniones o prácticas a las cuales se le debe condescendencia (tolerar), pues estas extralimitan lo que es debido y que incluso pueden ser repugnantes (Torres Ruiz, 1985); en segundo término, y de ahí la contradicción, el concepto respeto hace referencia, en su puesta en práctica, al reconocimiento del otro.

Por otra parte, *los hechos y dichos en privado*, así como una serie de *murmuraciones* a las espaldas del otro sustentadas en la descalificación, son sustantivaciones que parecen estar ocultas pero que en realidad se cuelan a la escena de la retórica, incluyendo las reflexiones del docente. Parecieran no ser una sustantivación entendida como una conducta social y comunicable puesto que esta permanece en la intimidad, sin embargo, hay que reparar en que sí tienen injerencia directa en los actos del docente. Es como si en los rostros representados en estas “pinturas” pudieran adivinarse las intenciones en los rictus de los protagonistas plasmados en el lienzo. Aunque no se quiera, las valoraciones que se tiene sobre el *otro diferente*, se traducen en gestos y actitudes que son visibles en la cotidianidad. Puede ser que no comunique a la clase o al alumno lo que se piensa de él/ella, pero pasan a formar parte de la consideración que el docente tiene del alumno, *del otro*, y por lo tanto se dejarán ver en sus interacciones, veladamente o no, pues su relación intersubjetiva está condicionada por el marco valorativo. Luego entonces, sí cumplen con el componente socializador y por lo tanto serán comunicables por otros actos que no sean el habla. Los relatos de los docentes corroboran que existen un sinnúmero de intercambios de este tipo con sus pares (otros docentes o agentes educativos) en espacios formales e informales, no obstante, las entrevistas reflejan mayormente reflexiones para consigo mismos. La gran mayoría de las veces, sin notarlo, estas se traducen en factores excluyentes y obstáculos para el reconocimiento de las personas sin importar estados o condiciones específicas y que, pese a sus buenas intenciones, son justificaciones del desprecio sostenidas en el marco valorativo que prima por sobre la relación educativa, como lo devela la Docente 3: “Cuando llego a Teatro V conmigo me decía: ‘*Ya estoy bien, ya estuve en una terapia y me fue muy bien*’, y lo veo y dije, le dije ‘Yo creo que todavía no, pero en esas andas, ¿no?’”. (comunicación personal, 14 de junio de 2021).

El lenguaje normaliza, se cuela en nuestro hacer cotidiano, se traslada a nuestro hablar y determina el modo en que construimos la realidad pues puede decirse que pensamos en esos términos. A pesar de tener y manifestar una declarada actitud e intenciones inclusivas, estas valoraciones en *privado* se anteponen a la autorrealización del alumno, objeto de la sustantivación, y son por lo tanto un obstáculo. Estas retóricas, estos dichos y pensamientos en privado, así como otros de orden público a los que he hecho alusión, no son calificativos ni estándares de buenos y malos docentes. Son un elemento estructural que nos es común a todos y a todas como parte de instituciones educativas y una sociedad altamente discriminatoria, que precisa que todos sus miembros ejerzan conciencia crítica sobre sí mismos y los demás, en un ejercicio de deconstrucción personal y profesional. Esta escena (y este trabajo en general) solo vienen a poner la mirada sobre esos prejuicios y construcciones sedimentadas que son los causantes del desprecio, esas ideas que no hemos podido revisar y transformar en nosotros mismos acerca de las concepciones que se tiene de los estudiantes (en general o en ciertas situaciones), y que como en el cuadro que acabo de reseñar los coloca como manchas carentes de significado.

2.1.2 Formas de Desprecio entre Iguales

De menores dimensiones que sus compañeras protagonizadas por los docentes, están las escenas en que el alumnado es el personaje principal del desprecio hacia los otros, es decir, entre iguales; ello no quita que el tema que les ocupa sea una visión de la realidad humana relacionada con la vida cotidiana en las aulas de teatro en la ENP. Los asuntos que retratan resumidamente estas escenas no renuncian a la idea de la representación de la vida cotidiana por su brevedad, pues sin atender a su dimensión y siguiendo con la idea eje de este relato, la pintura de género elige las actividades que forman el tejido de la vida

humana, y dimite de representar lo que se sale de lo corriente y lo inaccesible (Todorov, 2013). Sus dimensiones no son reflejo de que los detalles en la vida ordinaria de las relaciones del alumnado sean pocos, sino que en esta investigación la gran mayoría de la información recogida en el campo testimonia las acciones de los docentes, pues son ellos quienes tienen la palabra. No obstante, en los registros existen referencias a las relaciones entre alumnos.

Evasiones. ¿Confort o Desprecio Travestido? La marca característica de estas pequeñas composiciones de las conductas y actos habituales en el alumnado, esto es, el signo icónico²⁰ predominante que remite a las cualidades sociales de esta escena, es la *evasión*. Los docentes señalan en repetidas ocasiones conductas en que el alumnado evita el contacto con los otros, los “diferentes”. A su juicio, esto hace evidente que no acercarse es un modo de repulsión, y como tal, un acto comunicativo que enuncia que no hay voluntad de reconocer; luego, existe desprecio. El modo más común de escape es ir a trabajar constantemente con las mismas personas, acción en la que pueden confluir dos aspectos: la resistencia y el menosprecio. En lo que toca a la primera, tiene su origen en la inseguridad y necesidad de situarse en una zona de confort, ya sea por inhibición o por falta de confianza, como lo menciona el Docente 1: “Sí hay mucho eso de «Me quedo en este grupo porque son mis amigos», ¿no? Pues sí, eso es obvio, es por comodidad, por tranquilidad, porque están ahí tus amigos, quieres trabajar con ellos” (comunicación personal, 18 de marzo de 2021).

²⁰ De acuerdo con Zambrano (2012) el signo icónico remite a cualidades convencionales, y por lo tanto sociales, en que se reconocen las figuras que se representan en un cuadro.

Como es evidente, el docente desde su experiencia sabe que en el cotidiano del aula se dan renuencias, y que estas son parte del proceso y de la curva de aprendizaje de cada estudiante en una actividad que demanda del alumno cambios significativos en su ser y hacer en el aula. Los vínculos socioemocionales, ya sean de reciente construcción o establecidos fuera del espacio escolar, ofrecen al alumnado alivio a las tensiones provocadas por actividades y dinámicas desafiantes. Sin embargo, como lo corroboran las y los docentes, estas conductas se van modificando en la medida que el alumnado va construyendo nuevas relaciones significativas con la clase y con su entorno.

Eso sí lo he visto, chicos que no se conocen, que llegaron, están en su segunda o tercera semana, que son de distintos grupos, además probablemente hasta de distintos turnos, salen del salón con su mochila y se van platicando: *“O sea, ¡no manches! Es que tú dijiste esto, es que yo dije aquello, es que me puse nervioso”*. Eso ya les permitió acercarse. Acercarse poquito, pero acercarse, porque tal vez la siguiente plática será: *“Oye, ¿y si volvemos a trabajar juntos? Oye, me gustó trabajar contigo. Oye... este... tú vas en la mañana y yo en la tarde... pero pues a ver si un día te encuentro”*. (Docente 1, comunicación personal, 18 de marzo de 2021)

A pesar de que estas experiencias positivas son habituales en el aula de Educación Artística, también se da con mucha frecuencia el segundo aspecto de la evasión que se refiere a la escapatória al reconocimiento y de una confrontación (directa o no), pues en la relación intersubjetiva nos enfrentamos a una demanda de correspondencia. La evasión al reconocimiento es entonces un gesto o acción que anuncia que no se desea estar con el otro sin decir, argumentar o especificar la causa o su procedencia. Es *su* presencia, la del otro, lo

que les hace eludir el contacto, y, por lo tanto, es negación y menoscabo a la integridad; es un acto público y social entre pares que anula. Con tal de continuar la dinámica de la clase, los docentes (de acuerdo con el testimonio de los entrevistados), contienen y atenúan estas conductas, estos juegos entre sombras y luces entre los sujetos protagonistas del cuadro. Las profesoras y los profesores suelen normalizar estas situaciones aduciendo la generación de vínculos seguros, pero se trata de la comodidad como escudo para negar al otro.

No eran... haz de cuenta que eran parejitas nada más, ¿no? Parejitas que se llevaban. “Yo me llevo con este, y luego... yo me llevo con este, y luego... yo me llevo con este, y nada más. Con estos nos llevamos”. Pero más allá, no. Y porque percibía que había un desprecio hacia los demás compañeros, y que tampoco puedes, así como que profundizar mucho. No, no podías profundizar, pero simplemente hablaba con ellos y les decía: “Bueno, pues las cosas son así”. Eso era lo que yo hacía. (Docente 2, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

La declaración de la docente en cuestión es un lugar común, no hay tiempo de hacer muchas cosas. Dinámica reconocible en las aulas (si se repara en ello), desde que tenemos conciencia del ambiente áulico y que refleja una normalización de las relaciones socioafectivas, algo que pareciera estar ahí desde que el aula es tal. Sin embargo, es el marco valoral tomando cuerpo en una acción de apariencia que sistemáticamente orilla al otro, al rechazado, a los márgenes de la participación; un juego selectivo que se hace moneda corriente. La dinámica escolar es parapetada como un pretexto pues no hay tiempo de que los seres humanos reflexionen y construyan vínculos, sino que resuelvan lo más pronto posible las actividades que dicta un plan. Otorgarle el valor de dado por hecho, es el desprecio encubierto en una careta de “creatividad express”, a sabiendas de que algunos se

quedarán en el camino, y lo que es peor, pareciera que el sistema y la dinámica social entre iguales está preparada para ello, para ir haciendo a un lado a los de condiciones menos favorecedoras para la competencia. Es una forma autorizada de irles anulando y seguir dándoles el lugar que socialmente, el mismo marco les ha impuesto.

Además de la evasión, otro signo presente en estas escenas, también normalizada y solapada en las tensiones diarias entre los sujetos, es la *risa o la burla evidente*. Esta sustantivación esconde el desprecio en el humor, lo materializa, y hace evidente la jerarquización, y, por lo tanto, la clasificación de las personas. Se trata de impulsos sonoros que impactan en la psique de los individuos y en las relaciones sociales que se dan al interior del aula. Pocas veces la risa es condescendiente, a lo mucho en situaciones que sabemos que nos son comunes, como el enamoramiento. Fuera de ello, es un mecanismo de regulación social. La risa (reparemos en la comedia), coloca a quien ríe como moralmente superior con respecto a quien es señalado. Si pensamos en esta escena cotidiana como composición visual, el énfasis y el detalle estará puesto en las muecas y los gestos de quien ríe y que hace evidente su superioridad; tendrá el primer plano en el arreglo visual. Esta preponderancia de lo gestual y sonoro, de elementos de comunicación no verbal que resulta apabullante para los individuos, y que aplica en la vida cotidiana y en las producciones simbólicas, es uno de los mecanismos anuladores más especializados.

Sí había una especie de momento en el cual decían... los chavos te dicen: “*Es que en todas las clases es igual, maestra. No le haga caso*”. Esa es una. “*No se preocupe, con todos los profes se comporta igual, no haga caso*”. O de pronto escuchas risitas, se burlan. Risitas, sobre todo a los que eran así como de lana, esos son... ¡Uy! Expertos en la risita. Escuchas, así como... ¡*Jijijiji!* ¿no? “Ay, la risita”

“¡Ay, es que no! Finge, es que él finge. No es cierto maestra, no es cierto”.

(Docente 2, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

En el relato de la docente, no solo se presenta la risa como mecanismo de separación de los individuos, de su simplificación, sino que está precedido y seguido de justificaciones discursivas sobre la risa, pues se sabe que es descalificatoria, así lo hemos aprendido en nuestras interacciones dentro y fuera de la escuela. Quienes ejercen los impulsos sonoros desaprobatorios, sustentan su desprecio en un supuesto fingimiento del depositario del rechazo, cuando en realidad están travistiendo su desprecio en una forma evidente de desaprobación que busca influir en los otros, en este caso en la propia docente.

La sustantivación en la ficción. De especial interés en esta serie de composiciones del desprecio entre pares, resulta una que es exclusiva del aula de teatro, la *sustantivación en la ficción*. Se trata de un pseudoreconocimiento de la familia de los desprecios travestidos en el que un individuo se escuda en la ficción para manifestar públicamente que reconoce al otro, pues trabaja con el/ella y, sin embargo, al salir de ficción no conserva esa correspondencia. Tanto moralmente, como en el ejercicio de la teatralidad, se trata de una mentira, de un *fingimiento* (Mendoza, 1999). Al estar en ficción siempre hay una franja de la conciencia que sabe que el otro está en la misma convención, en la que a pesar de encarnar o imitar a un personaje, es *ese* otro, *su* persona, la que está en juego. Por ello, acceder a trabajar con alguien sin reconocerlo es fingir, porque se pretende que esa persona es depositaria de un reconocimiento cuando solo se usa la ficción como mecanismo a conveniencia. Algunos docentes consideran que esto puede ser parte del proceso de inclusión y reconocimiento pues ya hay un acercamiento entre los individuos que podría llevarlos a construir un vínculo. Sin embargo, esto resulta falso desde el entendido del

reconocimiento y el sustento teórico en que se basa esta categoría de análisis, pues no se representa o se significa en el plano ficticio, se trabaja con personas (construyendo ficción), en la realidad, siempre. No hay aprecio-reconocimiento, solo aceptación limitada a los intereses de quien finge, pues tergiversa a la propia ficción que se convierte en una forma de protección de aquello que le causa el otro.

En ese sentido, entonces como que empecé a ver que los chicos ya estaban trabajando con él, pero a nivel de personaje, no a nivel de personas. Entonces, esto me ayudó porque ya no estaban en ese terreno de estudiantes, sino que ya estaban trabajando en una historia con otros personajes. (Docente 3, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

La docente hace evidente que el estímulo que priva pertenece a la realidad, el rechazo que le produce el otro. Pese a la confianza que le provoca a la profesora la entrada de los alumnos a la ficción, pues ahí podrá construir elementos significativos que modifiquen la relación intersubjetiva, esta se encuentra impedida, o al menos significativamente afectada, pues la relación lo está. Se hace difícil, aunque no imposible, que la apuesta de la profesora resulte. La interacción con el compañero, con el *partner*, está rota desde su establecimiento. El intercambio de estímulos hará que la propia ficción sea difícil de construir pues la fuente que le alimenta se encuentra en entredicho. Si la ficción se construye entre dos o más personas que recíprocamente confían el uno en el otro, si reaccionan de acuerdo con lo que mutuamente se proveen, y si confían sus emociones al otro, entonces es poco probable que el mecanismo se establezca en casos como el referido. A lo más, podrá gestarse alguna especie de ficción bizarra que lo que hará es conducir a un juego perverso de fingimientos, que incluso pueden llevar a desdoblamientos del desprecio

aún más intrincados y alarmantes para quien sufre el menosprecio, como la *risa/burla en la ficción*. En ella, el desprecio y la risa son cobijados por el personaje, pero el depositario es el otro en la realidad. La pintura cotidiana, aprovechando nuevamente la metáfora, se apropia de elementos metanarrativos (cuadros dentro de cuadros), realidades que remiten a otras, desprecios disfrazados de juegos que resultan en desprecios rebuscados, retorcidos y demoledores para quien los padece. Pueden resultar muy difícil de detectar pues no se manifiestan directamente a los otros, sin embargo, como se ha dicho, hay indicios fuera de la ficción que pueden indicarnos que esta se encuentra fracturada desde su nacimiento, y en la que se manifiesta el desprecio en una situación en que la risa traspasa la frontera e invade lo social. Lo escondido se hace patente ante nuestros ojos que son testigos de estos juegos de ilusiones que amplifican los desprecios que terminan por estereotipar a las personas y que nos revelan la crudeza y lo intrincado de los mecanismos de la sustantivación del desprecio.

3. La Fragilidad Amenazante

...el colegio es ese lugar donde se recorta todo lo que sobresale, y no, no son solo los profesores, también tus compañeros se entregan con dedicación y crueldad a proteger la norma: largirucho, gordo, vaca, ojoschungos, maricona. El colegio como invernadero para bonsáis. La convivencia como proceso de poda.
(Ovejero, 2019, p. 222)

La palabra fragilidad proviene del latín *fragilis*, y está formada etimológicamente de los componentes léxicos *frangere*, que significa quebrar o romper, *ilis*, que expresa aquello “que se puede” y del sufijo *dad*, que es una cualidad. En síntesis, significa atributo del que se puede quebrar o romper (Anders, s/f). Emparentada con esta, la palabra frágil proviene del mismo vocablo latino y está relacionada con otros similares que nos ofrecen significados sugerentes en el mismo sentido de quebrantamiento, tales como naufragio o fracaso.

Esta palabra, entendida desde las ciencias médicas, es un concepto ligado a las personas mayores de edad y que se usa sobre todo en la geriatría. Zúñiga (2020), declara que incluso en este ámbito, se trata de un concepto proclive a la conflictividad y que es materia de discusión constante ya que incorpora aspectos físicos, psicológicos, sociales e incluso de comportamiento. Sin entrar a detalle en esas discusiones, el concepto está coligado a una serie de características entre las que destacan la dependencia de los individuos para satisfacer sus necesidades básicas (sociales o fisiológicas), dificultades para realizar actividades de la vida diaria, establecer comunicación con otras personas,

incapacidad de resistir agresiones, y una tendencia al aislamiento y a la poca o nula participación social. Como es previsible, el concepto se ha ido reconfigurando a lo largo del tiempo y se ha asociado a factores biológicos primordialmente, pero en los últimos años se han sumado otros como los psicológicos, los cognitivos y los sociales, lo que le ha llevado a formularse en términos multifactoriales sin que por ello haya ganado claridad. Es precisamente esta ambigüedad sobre la que llamo la atención para construir esta segunda categoría, pues este carácter indeterminado es parte sustancial del imaginario que nos construimos sobre lo distinto.

Si se piensa en *el otro/la otra* como encarnación de lo diferente o lo diverso, fácilmente se puede hacer la asociación con la fragilidad. De acuerdo con Skliar (2005), la palabra *otro* arrastra su legado, su culpa, su falta y reparación. Ese “otro” (léase frágil) es aquel al que se le encasilla y se le designa. En este nombrar hay una especie de aura que le circunda y que es indeleble; la de carente de algo. A esos o esas que se pretende pasar por el ilusorio tamiz de lo homogéneo, se les supone y asume como un desvío (a veces literalmente serán nombrados así, desviados), se les configura como anormales, y sin embargo son peligrosos; lo son porque quien los califica los mira como necesitados de una migaja asistencial. Si lo ponemos en términos escolares, de una migaja pedagógica, una limosna de modificación al interior del aula que venga a subsanar su dependencia, a reformar su modo de comunicar, a rescatarlo de su aislamiento, a reivindicar su participación. Su “fragilidad” se mide en referencia a la normalidad. Quien no entra en el cuadro, quien no alcanza a integrarse a esa nebulosa media común, y si a pesar de los enmiendos no consigue entrar en sus márgenes, es entonces endeble, detestable, frágil; propenso a naufragar.

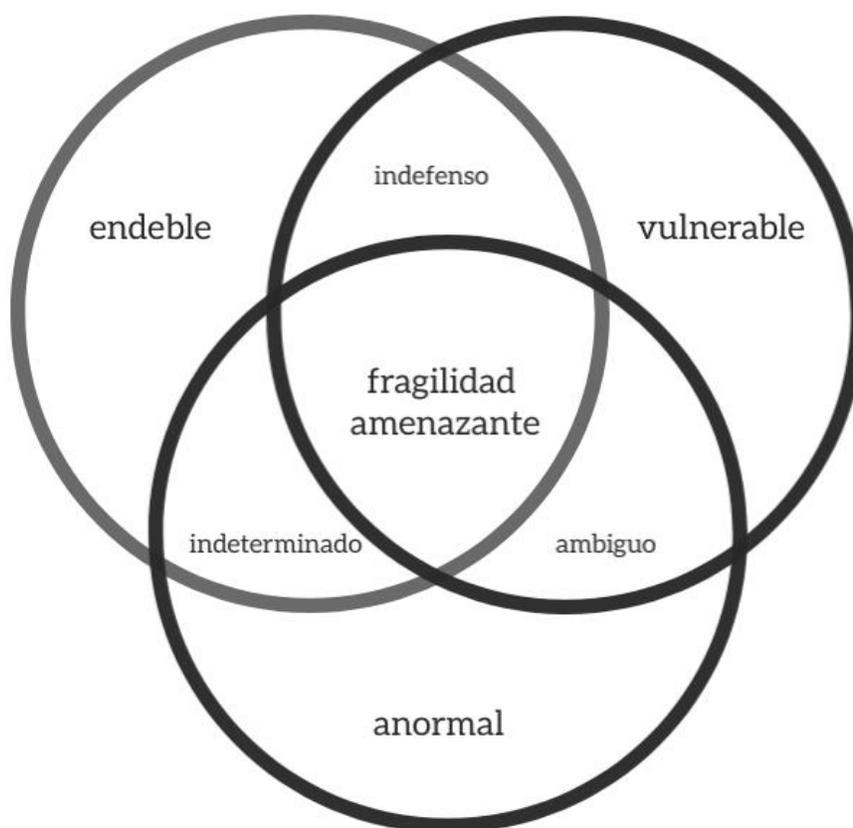
Estos seres “deficientes”, cargan una etiqueta lapidaria, una “imposición de una supuesta identidad única, ficticia, y sin fisuras de aquello que es pensado como normal”. (Skliar, 2005, p.15). Personifican todo lo opuesto a la idea de norma, y por consiguiente de las asociaciones con lo correcto, lo positivo, lo bueno; los anormales deben ser controlados por aquello que parecen ser. En el marco valorativo al que he hecho mención, está arraigada la idea de normalidad, esa “ficción que se establece a propósito del cuerpo normal, lenguaje normal, comportamiento normal, aprendizaje normal” (Skliar, 2012, p. 180). Aunque pueden intuirse las pinceladas y rasgos de este retrato, aquí interesa saber cómo se constituye esta falsa representación de ese otro en el contexto del aula de teatro de la ENP.

Desde la visión de Byung-Chul Han (2017), todo otro, todo “expulsado” es portador de la negatividad pues nos la presentan, nos la expone, la coloca al alcance de nuestra percepción. La encarna ya sea por su condición neurocognitiva, sexo, género, religión, etnicidad, extranjería, o una multiplicidad de rasgos y combinaciones entre estos. Se califica a estas personas como frágiles, dependientes, incapaces, poco resistentes, proclives a la agresión (de ellos para el mundo y del mundo para ellos). La atribución aplica a unas más, a otras no tanto, dependiendo de su distanciamiento del esquema de estimación. Como quiera que se les ubique, se les puede relacionar con facilidad con otro concepto conflictivo en la investigación y en la educación, la vulnerabilidad. A decir de Luna (2008), aquellos vinculados a la vulnerabilidad desde una visión estrecha, “parecen necesitar una protección especial” (p. 1), como si lo que privara y prevaleciera en estos individuos fuera la condición humana de la fragilidad, que son problemáticos y merecen compasión. Así, se les infantiliza desde una postura paternalista, se les categoriza, se les marca con una etiqueta que

difícilmente se les retirará en su tiempo de vida; se les estereotipa. De este modo, como puede apreciarse en la Figura 4, la amenaza que implica la presencia del *otro* se articula entre conceptos vagos, pero de gran peso en las relaciones entre individuos.

Figura 4

Esquema de Aproximación al Concepto del Otro como Fragilidad Amenazante



Fuente: Elaboración propia.

A pesar de que sea evidente la vaguedad de los depositarios del desprecio, están ahí. Se suele pensarlos como frágiles, vulnerables y, paradójicamente, al etiquetarlos se les desprotege y expone. Se les estigmatiza porque resultan sumamente amenazantes en la medida que el *yo* entra en conflicto pues percibe una brecha en los códigos de acción, en las relaciones normalizadas y constituidas en el marco valoral. Han (2017), nombra a este

estado de tensión como *ruido*, una manifestación del miedo que suscita lo extraño, lo siniestro y lo inhóspito. El filósofo surcoreano basará esta afirmación en las ideas heideggerianas en torno a la percepción y al desmoronamiento que sufre el comportamiento habitual, pues “el derrumbe del horizonte familiar de la comprensión causa miedo” (p. 48). Se trata de un miedo social, pues ante su presencia y el dolor que provoca el otro, lo que desestabiliza es la comparación que nos pone frente a la posibilidad de no responder a las exigencias sociales que nosotros mismos nos imponemos. De ahí que se rehúya de lo negativo, porque lo igual, lo normal, lo establecido en los márgenes permisibles alivia. En cambio, lo distinto expone al *yo* ante su propia inestabilidad, lo que le coloca ante un escenario donde se cae a pedazos la uniformidad, y como consecuencia, le incomoda y le pone en disyuntiva.

Como todo conflicto, este impele a actuar de alguna forma y se da en un espacio y tiempo específicos. Una vez más recurro a Han (2017) quien define esta latitud y espacio como *umbral*. Tránsito a lo desconocido y acontecimiento de una nueva relación con la realidad, es decir, el lugar de la transformación que duele. En complemento a ello, y de relevancia para los fines de esta investigación, está la mirada que la artista plástica Daiana Lukacs (2016), nos ofrece. De acuerdo con la autora, los umbrales son los “momentos de cambio de la conciencia” o “las vías desde un punto a otros posibles puntos” (pp. 22-23); la primera definición ofrece un sentido de apertura, mientras que la segunda uno de incertidumbre. Representan la entrada del *yo* (de lo identitario, de lo simple y uniforme), en contraposición a lo otro (a lo múltiple y diverso); ese *otro* es la sombra, lo indefinido, lo oculto.

En lo que respecta a esta investigación, el aula de teatro será considerada como el soporte del umbral y referente espaciotemporal en que suceden los encuentros con las diferencias, un quicio de acceso a un mundo reconocible, pero incierto, donde han de encontrarse obstáculos, pero también oportunidades (a veces insospechadas) de búsqueda y de realización del ser. Vale la pena una consideración, que el umbral exista no garantiza que quien es llamado al encuentro con el otro lo asuma. Si se decide, o se está en condiciones de abrir los sentidos y penetrar a ese mundo, al espacio-tiempo de las posibilidades, se estará pensando en el umbral como posibilitador de una *transición*. Sin embargo, cruzar a sentidos cerrados con la pretensión de ser portador de una especie de auto protección (pues el otro ha de estar ahí, la sombra no desaparece por cerrarse a sí mismo y pretender construirse un refugio), es entonces pensar el umbral como *persistencia*. Ser consciente del umbral implica abrir los sentidos, darle paso a la percepción del otro y dejar que me invada; de ahí que resulte doloroso. En cualquiera de los casos, umbral implica necesariamente movimiento, involucra mirar la entrada y atisbar el otro lado. Aun así, lo que ha de encontrarse en el tránsito puede hacer que los sentidos se saturen, “se pueden producir alteraciones de la conciencia a causa de emociones fuertes como el miedo, la obsesión, la euforia, etc., que a su vez hacen percibir la realidad de manera distinta” (Lukacs, 2016, p. 31). Es precisamente este el caso de la fragilidad amenazante, pues en el umbral se manifiesta la contrariedad y el predicamento en que se pone el marco de valoración, lo que duele y desafía, y que puede llevar a desear la ausencia de la discordancia; es dialéctica entre lo que conforta y lo que confronta. Por eso ha de acallarse, para impedir y bloquear la sensibilidad propia ante el otro mediante el silenciamiento, poniendo distancia y barreras al ruido, y “a las escisiones en el aparato psíquico” (Han, 2017, p. 87), que producen las voces que proceden de lo diferente.

Para entender cómo es que se enmudecen estas voces y presencias, recupero el concepto *diferencialismo* acuñado por Skliar. Se trata de una actitud de separación y de disminución de algunos rasgos en relación con la amplitud de diferencias que son inherentes al ser humano. “Consiste en separar, en distinguir de la diferencia, algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa” (Skliar, 2005, p. 16). Para el autor hay tres formas o argumentos que sirven para colocar estas marcas diferentes: el argumento de la completud, el de la lógica de la explicación y de comprensión, y el de futuro en la educación²¹. Esta categoría retoma solo los dos primeros.

Silenciar o diferenciar por *completud* es pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir su incompletud; es la violencia del completamiento, esa necesidad de declarar que le falta algo que el *yo* tiene en ese intento de acallar el miedo. Por su parte, silenciar o diferenciar por *explicación y comprensión* se referirá a la invención de la incapacidad del otro, explicando mediante argumentos que se transformarán en pruebas con el afán de convencerse a sí mismo o a los demás. Ambas formas son evidencia de que “la designación no es más ni menos que una de las típicas estrategias coloniales para mantener intactos los modos de ver y representar a los otros, y así seguir siendo, nosotros, *impunes* en esa designación e *inmunes* a la relación con la alteridad” (Skliar, 2005, p. 17), y así perpetuar hasta el hartazgo “las formas violentas, desmedidas y desmesuradas, por encausar inútilmente cuerpos, mentes, lenguas, que no se habían desviado de ningún camino” (Skliar, 2012, p. 183). A través de ellas, se sigue jugando el juego de no moverse,

²¹ El argumento del futuro en la educación es resumido por Skliar (2012), como una temporalidad en que se despoja a los niños de su presente por ponderar lo que serán en el futuro gracias a la educación. Es una especie de promesa permanente que niega lo que se es por lo que se deberá ser, una perpetua postergación que impide darle sentido y significado a la existencia (en el aquí y en el ahora) de quien está siendo educado.

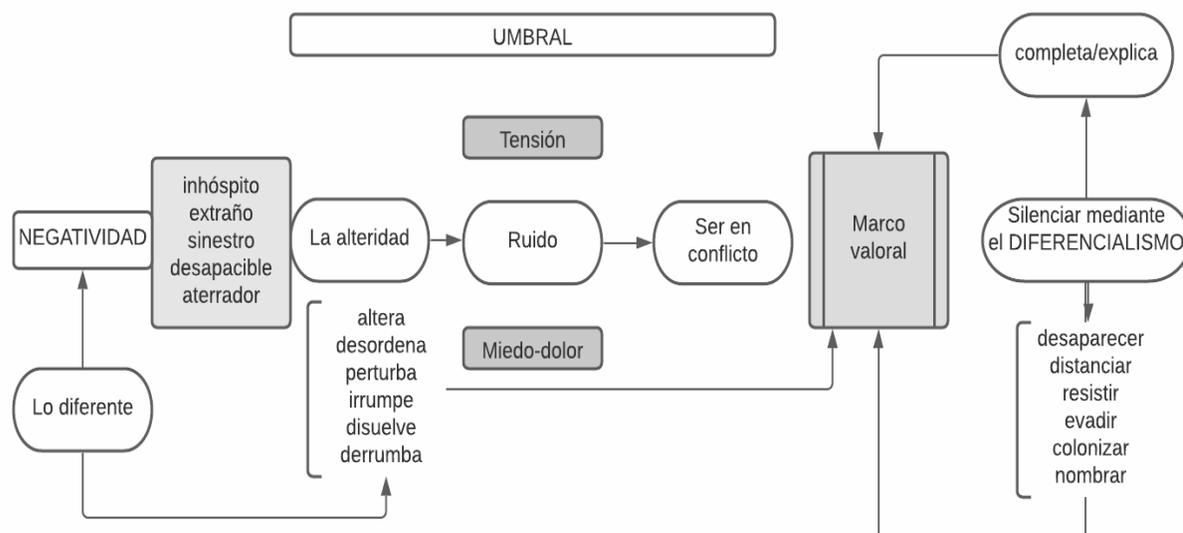
de no dejarse afectar por el otro y de catalogarlo permaneciendo siempre en la comodidad de lo igual (Han, 2017).

De este modo, la *fragilidad amenazante* es la metáfora por oposición que sirve de concepto para explicar la percepción de lo(s) diferente(s) en el aula de teatro de la ENP como problemáticos. El concepto pretende ir más allá de una mera enumeración de las supuestas causas del desprecio y producir una aproximación al retrato ficticio del otro amenazante en el marco valorativo de este contexto. Tomo la idea de *lo diferente* entendido como traducciones de las diferencias inherentes a todos los seres humanos, convertidas en marcas o etiquetas peyorativas que provocan *ruido* (en términos de Han), lo que causa *miedo-dolor* y perturba el *marco valorativo* enraizado en la idea de normalidad que ficcionaliza, y que con ayuda del diferencialismo y sus dos principales argumentos (completar y explicar) silencia al otro desapareciéndolo, distanciándolo o colonizándolo. De este modo, se perpetúa el marco valorativo entendido como constructo convencional y unidimensional que pone en acción la sustantivación del desprecio.

En síntesis, como puede apreciarse en la Figura 5, la *fragilidad amenazante* es la presencia de lo diferente, del *otro* asumido y pensado como encarnación de la negatividad desde un marco valoral normativo, que, al poner sus diferencias al alcance de la percepción, provoca conflicto. Ello impele a su vez a quienes se asumen como dentro de la norma a silenciarlos, suprimirlos, reducirlos a unos pocos rasgos, a una sustantivación del desprecio que abona a la invención cotidiana de los/las/les diferentes en el aula de teatro de la ENP.

Figura 5

Esquema General de la Fragilidad Amenazante



Fuente: Elaboración propia

3.1 Dos Retratos: Crisis e Idealización

El propósito de utilizar la idea de retrato para organizar la interpretación de esta categoría se debe a su intención primera como género pictórico, tal cual se hizo en la categoría previa con la pintura de género. El retrato es una representación de un sujeto, individual o colectivo que, sin importar el estilo o el arreglo estético que intervenga en la creación, siempre nos deja una idea del o de los sujetos retratados. Aunque resulta evidente que no es mi interés desarrollar un tratado sobre el género, me parece prudente aclarar que el uso del término responde a una forma de construcción de sentido acerca del modo en que se concibe a los sujetos diferentes, *a los otros*, pues si bien un retrato intenta proveernos de una imagen de la realidad, esta se encuentra estructurada a partir de falsedades; nos arroja una serie de señas de identidad mediante artificios. Se trata de una especie de engaño deliberado pues sabemos, ante todo retrato, que no se trata del sujeto (individual o colectivo), sino de una serie de elementos que se organizan, visual o textualmente, para presentar a ese otro. Puede decirse entonces que la convención primigenia de quien hace y

quien mira (o lee) un retrato es la de la verdad o la atribución de esta. De acuerdo con Aumont, el retrato “tiene siempre una relación con la verdad” (citado por Martínez Artero, 2004, p.15). Lo que interesa saber aquí, es *de qué verdad se trata*. Anticipo que nunca un retrato dará cuenta de un individuo o un grupo de personas, pero siempre se les presupondrá en ese lugar llamado retrato.

De los dichos de los docentes en las entrevistas pueden recogerse fragmentos que, por su constancia y regularidad en los relatos, resultan significativos. Se trata de una serie de evocaciones provenientes de percepciones psico-emotivas y sus correspondientes racionalizaciones acerca de las irregularidades y asimetrías que le dan sentido al conflicto, al *ruido* que se suscita en las personas dentro del aula de teatro de la ENP, pues como se ha señalado en la construcción de esta categoría, la presencia de la diferencia, o al menos su alcance a la percepción, causa desgarros y rompimientos en la rutina, así como en la seguridad de lo idéntico y previsible. Los testimonios de los entrevistados no contienen listados o enumeraciones de características de la *amenaza* en bloques definidos, sino que los rasgos se asoman en sus expresiones y narraciones tanto de experiencias directas, como de lo que han escuchado o asumido (muchas veces inconscientemente), desde sus (de)formaciones profesionales y trayectoriales.

Los retratos aquí presentados, son reflejo de las sensaciones que se perciben en su contexto y que se repiten con cierta frecuencia y semejanza, lo que me permite cotejarlos y sintetizarlos. Son una especie de evidencias de la “realidad” que se experimentan en las aulas de teatro sin que estas tengan una localización precisa o exacta. Como dispositivo del marco relacional y de estimación, estos retratos representan un elemento fundamental en la comunicación cotidiana y literalmente contaminan las relaciones entre los individuos. Se

trata, en todo caso, de parecidos identificables con ese *otro* y no necesariamente que todas y cada una de las particularidades aquí apuntadas estén presentes en todos los otros de todas las aulas de teatro de todas las preparatorias. Lo relevante, como pretende demostrar esta interpretación, es la trascendencia de este imaginario contextual, aquí tildado de retratos, para intentar establecer distancia con ellos y no que provoquen, como ya lo hacen, distancias insalvables entre las personas.

3.1.1 Retrato Ficticio del Otro Amenazante

La puerta de entrada a la representación del perfil que sobre el otro-diferente se erige en el aula de teatro de la ENP, o el primer elemento constituyente del *otro-frágil amenazante*, se identifica por una apreciación de índole escolar-administrativa desde la mirada del ser docente, que de a poco, profundiza en rasgos psicológicos, sociales y de comportamiento dentro del aula como si de un micro ecosistema se tratara.

Las y los docentes entrevistados declaran que se percibe al alumno diferente como fuera de la norma y extraño al ambiente áulico, puesto que no pueden hacerse ciertas cosas con ellos como regularmente las llevan a cabo con el resto. Las características que se señalan y explican a continuación, los lleva a afirmar que no se les puede evaluar o que las actividades y tareas simplemente no se pueden hacer. Ante la presencia de las diferencias, de unas más que otras, las actividades son calificadas como carentes de sentido dado que estos individuos no responden a los ejercicios, no trabajan a la velocidad a la que acostumbran los docentes o simplemente se “cierran”. De cierto modo, los entrevistados coinciden con que los/las/les diferentes hacen complicado el trabajo y la práctica teatral.

El aspecto que parece regir por sobre el resto, la regularidad y por lo tanto la especificidad de esto *otro*, es la *conducta disruptiva*. Es esta, la aparente semejanza que

provee el retrato con la realidad. La forma de referirla es variada, pues los *otros* en los relatos, ya sea de primera mano o de “sabidas”, agrupan comportamientos incoherentes o que no corresponden al rol del alumno. Entre ellos se encuentran los comentarios fuera de lugar, la insistencia (que llega a la molestia), las personalidades vehementes e incluso la soberbia. Destaca en la percepción del profesorado que los alumnos portadores de alguna diferencia rompen el orden en los procesos o que sus intervenciones resultan poco adecuadas, pues, se niegan a participar, o siempre quieren hacerlo, o corrigen a los demás. Ello apunta, dicen, a un pensamiento distinto que no se rige por la normatividad. Ya sea que se manifiesten hipo o hiperactivos, desesperan por sus actitudes y comportamientos. Así lo refiere una de las docentes:

Fue uno de los que desde el inicio empezó a manifestar esa característica de responsabilidad, de honestidad, de una... hasta cierto punto... de una impulsividad por estar ahí. (...) siempre llegaba temprano, siempre, pero pues empecé a detectar que sus actitudes no eran... como que no eran las adecuadas en clase porque para todo quería participar. Aunque no fuera asertivo, él quería participar y para todo corregía a sus compañeros. Decía que eso estaba mal, que eso no era lo que yo había dicho. (...) empecé a ver que tenía como hiperactividad, en todo quería estar, ¡en todo! Entonces, para no excluirlo porque no me gusta... Te voy a ser sincera, sí nos llega a desesperar. A mí, como maestra, sí me llegó a desesperar, pero (me) dije: “¡A ver! Aquí no es de que me desespere, sino más bien tengo que atenderlo. ¿Por qué está tomando estas actitudes de una actividad exacerbada, de una atención hasta cierto punto también limitada?” (Docente 3, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

Nos encontramos ante un primer asomo a la normalidad como eje rector de las relaciones entre los individuos. Algunas conductas que pudieran considerarse loables, como la puntualidad o la honestidad, se vuelven incomprensibles por un *ruido*, un miedo. Se nota en las palabras de la docente un sentido de alerta pues las conductas de la persona referida le mueven a prender las alarmas y pensar que algo no anda bien. Es un elemento de incomprensión que amenaza con romper los esquemas, y que al menos, deja inquieta a la docente ya que la alteridad causa extrañeza y produce asombro (Han, 2017). Ante este escenario vale preguntarse, ¿dónde está el sentido del límite de la responsabilidad? ¿En qué momento se sobrepasa? Una mirada cuidadosa al relato revela que la hiperactividad le causa recelo. Ella misma declara que no pretende excluir, y es precisamente ahí donde se nota el arraigo a la normalidad, al gobierno y control de los alumnos por parte del docente. La alerta dispara el conflicto. Se mueve entre su obligación de atenderlo y su sensación de desasosiego.

En adición a la falta de adaptación, la aparentemente baja (o nula) comprensión de las normativas sociales, se encuentra el cuestionamiento a la autoridad que, aunque no es referido como una falta grave o evidente, se manifiesta en conductas que rebasan los roles como estudiantes.

Hasta me cuestionaba, y me cuestionaba lo que los otros habían entendido y así como que... “Oye, no me lleves al extremo”, pero él llegaba con una exactitud, y (con una cantidad) ¡de cosas! Y lo que no entendía, levantaba la mano y empezaba: “*A ver, maestra yo tengo esta duda*”. ¡Madre mía! (Docente 3, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

La alarma se ha convertido en evidencia. La sospecha de que algo no se ajusta a los estándares de comportamiento (que hasta el momento era tolerable), se trastoca en un conflicto pleno y declarado; ella parece sentirse en un sitio donde no está cómoda. La manifestación de inquietudes y dudas se alza como una barrera infranqueable que termina por ser una etiqueta. ¿En verdad se trata de una falta a la autoridad o el desasosiego exagera esa percepción llevándola a un lugar que puede en realidad no tener? El diferencialismo, es decir, separar las diferencias y hacerlas peyorativas (Skliar, 2005), empieza a asomar. Hay una necesidad de explicar qué está sucediendo, de llenar un vacío que venga a aliviar la sensación de dejar al docente fuera de centro, pues el sobresalto por el desagrado empuja y extiende la fisura en los entendidos de comportamiento al interior del aula.

La imposición, los comentarios impropios y fuera de lugar, el preguntar repetidamente, entre otras expresiones, llegan a la percepción de los alumnos y por lo tanto a la afectación del clima del aula. Dado que, como se ha dicho, esta investigación no recoge los testimonios del alumnado, su palabra es referida por los docentes quienes señalan que estas formas de dirigirse a ellos son impropias, groseras y que resultan molestas a los compañeros porque a estos individuos, los diferentes, no les preocupan las cosas, pareciera que “no tienen filtro”.

Entonces, era una actitud en donde (la que) los otros alumnos como que no les gustaba su forma de dirigirse. Hasta cierto punto podría notarse como grosera, y entonces, en ese sentido, vi, porque no pude ni quería excluirlo, pero sí sabía que tenía un comportamiento un poco complicado. (Docente 3, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

En este fragmento de la conversación, puede apreciarse cómo se toma la voz de los alumnos como parte de la explicación y del diferencialismo. Cabe aclarar que no estoy negando que haya desconcierto por parte del alumnado, pero es preciso señalar que socialmente funcionamos como se nos ha enseñado o se nos ha condicionado, es un modo en que la internalización de las normas sociales es subjetivada por cada sujeto. La perturbación entonces no es exclusiva del cuerpo docente ya que los alumnos en el aula corroboran que la alarma es real. La normalidad como referente es un acuerdo tácito entre todas y todos, en que las dudas y las preguntas abiertas y sin tapujos están vetadas, al menos hasta cierto punto. La continuación del argumento de la docente se basa en lo relacional, en un acuerdo que se ha establecido en el aula, en un deber ser. Las acciones de este individuo en particular rebasan esa frontera, lo que sirve a la profesora para confirmar su miedo y su angustia. Ante este fenómeno, es perceptible que la evaluación no es sólo de índole académico, sino que connota un juicio de aprobación de las conductas en un ejercicio de transmisión de valores y creencias que contribuyen al deber ser con un fuerte arraigo al imaginario institucional y social (Frigerio et al, 1993). A la luz de estos hechos, *complicación* es el calificativo que caracteriza a la diferencia, aquello que amenaza en convertirse en una etiqueta, el rasgo definitorio del otro.

Aquellos comportamientos que responden a las necesidades de los individuos pero que socialmente hemos reprimido, como estar de pie mientras el resto está sentado, resultan fastidiosos, disruptivos. Ello provoca que los sujetos sean calificados como quienes hacen lo que quieren. Otro caso referido nos ayudará a comprenderlo mejor.

Yo decía que él era muy latoso, ¿no? Porque se paraba enfrente de mí mientras estaba hablándole al grupo, y yo le tenía que decir: “Lalo²², hazte a un lado, porque estoy hablando con todos”,-“Sí”-Pero seguía hablándome. “Que te hagas a un lado porque todos me tienen que escuchar”. Entonces la comunicación con él era así, muy directa porque su presencia era muy impositiva. (Docente 4, comunicación personal, 15 de julio de 2021)

Como es apreciable, se trata de una muestra más de la desesperación, del sentirse desorientado. Se señala que la comunicación es diferente porque *él es diferente*; se aísla el rasgo. En el entendido de que la diferencia nos es común y que todos tenemos necesidades específicas en nuestros procesos cognitivos diversos, la impaciencia de la docente se vuelve sintomática de la incompreensión, de la incapacidad del otro de comportarse de acuerdo con la norma. Literalmente se le hace a un lado. Por muy cuidadoso que sea el acto o el dicho, por mucho que se piense en el resto de la clase, la acción de distinguirlo es evidente. Los dos casos referidos ponen de manifiesto que docentes y alumnos se *saturan* por las conductas de los diferenciados, lo que hace que se corra el riesgo de que sus percepciones sean alteradas y que a su vez lleve a sustantivar a los sujetos.

Además de mostrarse “latosos”, impositivos y conflictivos en el aula, los entrevistados refieren que estos mismos individuos no suelen responder bien al trabajo en solitario pues precisan de atención personalizada y de trabajar directamente con ellos, con una guía. Se les describe en algunas ocasiones como inquietos a la vez que apegados, en otras como ensimismados y con un patrón conductual repetitivo. En ambos casos, dicen los

²² Los nombres de los alumnos han sido cambiados para proteger su identidad.

docentes, suelen tener miedo, angustia, dolor, odio, congoja por el deber ser, parálisis, inhibición, mutismo, y timidez como respuesta a las dinámicas de la clase.

Esto último permite apreciar con mayor claridad la fragilidad, la dependencia del individuo que es tildado de conflictivo. Ellos no solo parecen entrar en tensión, sino que además la provocan. La ambigüedad es otra de sus marcas, otro rasgo amenazante. Son calificados de dependientes y es precisamente esa dependencia la que les ubica como inquietantes pues desestabilizan al docente, a la clase, y a las relaciones al interior del aula.

Las declaraciones del profesorado hacen evidente el mecanismo de esta segunda categoría, la fragilidad amenazante. Un elemento puesto a la percepción del docente y del alumnado causa conflicto porque son entendidos como grietas en los códigos de acción normalizados y solidificados en el ambiente áulico. De sospecha se mueve hacia la alarma o de lleno a la exasperación. De ahí surge el argumento de la *completud* (Skliar, 2005), pensar al otro como incompleto y ofrecer, aunque sea para sí mismo, una explicación como medida de regulación; se manifiesta que el otro es una amenaza a la serenidad del aula porque es diferente, le falta lo que a los otros no.

En la relación con todo retrato hay un componente de fe, de confianza. Una especie de pacto en que asumimos que nos está mostrando la verdad del sujeto retratado. En este sentido, otras señas de identidad muy presentes, casi al nivel de la conducta disruptiva, y que también se constituyen como efigies sustitutivas de la realidad, de la verdad en el retrato, son las *cualidades atípicas* de los otros. Estas pueden resumirse en procesos verbales y mentales distintos e incluso neurodivergentes. Literalidad, falta de malicia, intereses restringidos y/o exacerbados, dar importancia a cosas que el resto no, sentidos del humor peculiares, y otras, aparecen continuamente en los relatos de los docentes. Quizá uno

de los más evidentes es la construcción y explicación de la realidad por otras vías, así como conductas socioemocionales distintas y de distanciamiento social.

De hecho, fue uno de los chicos que cuando ya estaba en sexto año fue y me dijo: *“Maestra, pues antes de que vengan los mariachis quisiera tomarme una foto con usted”*. Le dije: *¿Que tú vas a tocar con ellos, o qué?* *“No, maestra. Pero ya sabe, se pone todo eso en efervescencia y pues se me va a olvidar pasar a despedirme de usted”*. Entonces ya nos tomamos la típica foto, y *“tan tan”*. (Docente 3, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

Pudiera pensarse que lo dicho es simplemente un juego o una actitud relajada con respecto a la preocupación de uno de los estudiantes cuyo proceso ha sido lo suficientemente significativo como para acercarse al cierre del ciclo escolar. Por mucha ternura que cause el gesto, por muy cotidiano, banal o incluso jocoso que sea el comentario, se le sigue mirando como una carencia, como un ligero desvío de la normalidad, lo que infantiliza y etiqueta al individuo. La normalidad como visión hegemónica de las realidades en el aula sigue su ruta de patrón ordenante de las relaciones sociales.

A ello, se suma una gran variedad de aspectos cognitivos como la inteligencia y sensibilidad sobresalientes, preferencias por algún tipo de aprendizaje particular (visual, aural, multimodal, kinestésico), construcciones gramaticales diversas (que revelan procesos alternativos de pensamiento), así como arquitecturas del deber ser que les lleva a comportarse desmedidamente responsables, trabajadores, impulsivos, inquietos, participativos, y que si bien suele complicar y dificultar los procesos estandarizados, resultan llamativos y loables. No obstante, se ven ensombrecidos por sus necesidades o costumbres de retraimiento.

Entonces, pues a mí me gustaba mucho trabajar con él porque era muy inquieto pero muy participativo. Incluso hubo una exposición que hicieron sobre lecturas del género de tragicomedia. Que les dejó leer *El pájaro azul* de Maeterlink, entonces, él quiso trabajar solo, hizo su análisis, su argumento, hizo su exposición y bueno, se fue a exhibición y yo no quería que trabajara solo, quería que trabajara en equipo porque esa era la dinámica, trabajar en equipo. Entonces le comenté que tenía que trabajar en equipo, con sus compañeros. Y... “¡Bueno!”, así con mucho esfuerzo, “¡Bueno, voy a trabajar con mis compañeros!”, y ¡oh, sorpresa! Se fue al grupo donde estaban las niñas más guapas y los muchachos más listos, y entonces ya se fue a ese equipo, se fue a trabajar con ellos. (Docente 4, comunicación personal, 15 de julio de 2021)

El alumno en cuestión cumple con los objetivos, incluso los supera porque su trabajo destaca al punto de ser considerado como muestra del trabajo en el aula. Sin embargo, se le desea enmendar porque a pesar de los resultados, el curriculum, esa manera de formar una conducta, supervisar y rectificar las patologías (Tröler, 2017), determina que hay que trabajar en equipo. La soledad parece mermar el desempeño del estudiante. Esta dimensión, al parecer tan relevante para sus procesos, es precisamente lo que le hace incompleto y por lo tanto necesitado de una explicación. Su progreso está supeditado a una conducta explícitamente satisfactoria arraigada a una visión institucionalizada. No estoy afirmando que haya de abandonarse la meta, ni que la docente haya decidido no trabajar en busca de ella, sino de señalarse como carencia, como marca y como desvío. ¿En qué radica la sorpresa notoria en el relato? No en que el alumno tenga la suficiente flexibilidad, de la que frecuentemente se le acusa de no tener a estos individuos, y por lo tanto emergente

como rasgo de fragilidad que lo hace propenso a fracasar en la escuela y en la vida, sino en que vaya a trabajar con los más inteligentes y destacados. ¿Se le está minimizando inconscientemente? La intención de la docente puede ser de lo más loable, quiere que su alumno desarrolle la capacidad de relacionarse con los demás, de trabajar en equipo. Sabe que fuera de los muros del aula se hace necesaria la socialización, la gestión de acuerdos. Eso de ninguna manera es reprochable. Lo que se observa es que la normalización está tan arraigada en nuestros sistemas y modos de pensar que no reparamos en ello, lo damos por hecho. Es esa normalización de las relaciones, de los haceres y saberes, la que hace que el otro amenazante sea un retrato plano, sin volumen, de trazos burdos y siempre colonizado bajo el peso del marco valoral normativo.

Desde la perspectiva del trabajo escolar, los otros diferentes requieren de mucha atención, lo que también es una amenaza dadas las condiciones de explotación a las que son sometidos la mayoría del profesorado. Aunque no son los alumnos quienes los ponen en peligro, sino el sistema que los tiene rebasados por la cantidad de estudiantes, las condiciones en que trabajan o el tiempo que requieren invertir, resulta hasta cierto punto lógico que un docente que tiene que atender a 600 o más alumnos en un ciclo escolar, perciba como amenaza a su sistematización del trabajo que algunos alumnos escapen a sus previsiones. Algunos docentes reconocen que hay que elaborar otros tipos de instrucciones y que la insistencia es una constante.

Pues yo pienso que... digamos que Guillermo²³ entró en la dinámica porque pensé siempre que él necesitaba las instrucciones precisas, las instrucciones precisas y

²³ De la misma manera que en el caso anterior, el nombre del alumno ha sido cambiado para proteger su identidad. En este fragmento, la docente explica el modo en que ha modificado su forma de comunicación a partir de la experiencia que construyó con “Lalo”, el otro caso que relata.

hasta repetirle si era necesario, y ya le decía yo que si me habían comprendido o te digo que le insistía yo: “Mira, Guillermo, tienes que entrar y hacer tus tareas así o asado”, o sea, que sí sabía yo que tenía que enfatizar siempre la tarea, la consigna. Siempre estar insistiendo para que quedara claro, pero sin estarle diciendo “¿Me entendiste?”, o sin estarle presionando, ¿no? En ese sentido... o sea, no era “Para que me entiendas”. No, no, no. “Se tiene que hacer esto y aquello”, y tratar de desmenuzar lo que yo quería que trabajara, ¡ajá! Este... “el cuadro debe durar cuatro minutos, no más”, y cositas así. En ese sentido, las consignas bien precisas. Por lo que yo conocía de Lalo, de años atrás, de que se le tenía que estar insistiendo, ¿no? Siempre insistiendo en qué consistían las tareas, siempre estarle diciendo “Tienes que trabajar en equipo, tienes que integrarte con tus compañeros”. (Docente 4, comunicación personal, 15 de julio de 2021)

En este último punto, la docente entrevistada hace alusión a sus conocimientos previos, a experiencias que le ayudaron a enfrentar una situación de preocupación y de incertidumbre al trabajar con alguien diferente, con los nombrados como *problema*. Esta conducta habla de lo valioso de su experiencia y su conocimiento experiencial, de la consciencia de que todos somos diferentes y que precisamos ayudas en nuestros procesos. Paradójicamente, el cuerpo docente reconoce que carece de conocimientos o capacidad de reconocimiento de algunas condiciones y varios enuncian la necesidad de canalización con especialistas que auxilien al alumnado y a ellos mismos. Términos como “normalidades” o “salvedades” en referencia al otro diferente, ponen en evidencia que la normalización es una sombra perpetua en el retrato. La idea se sustenta en el poder de una norma capacitista,

que como se ha señalado se basa en la sobrevaloración de ciertas capacidades ligadas a la “normalidad”. El que no alcanza dicho rango, entonces sufrirá otra suerte.

Y si llegan a la prepa, y sobre todo una prepa como la nuestra, es que pueden.

Cuando llegan a una prepa como la nuestra significa que pueden porque pasaron por un filtro tremendo. Entonces lo que significa es que pueden, y los tenemos que incluir. Pues eso es lo que yo pienso. (Docente 2, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

A pesar de las “carencias” y “desvíos”, estos alumnos son señalados de tener las capacidades, al menos las mínimas. Son vulnerables y necesitan de atenciones especializadas, pero pueden, o al menos eso se piensa porque se acepta el discurso de la exclusión social y escolar asentado en una pedagogía de origen pragmático en que se habitúa al alumno a responder las expectativas (Caruso, 2001). Es una paradoja de la normalización. Al tiempo que se cree que son propensos a fracasar, en que, sin mala intención aparente, se les señala de carentes o incompletos a pesar de todo el desasosiego y desestabilidad que puedan llegar a representar, a pesar de que se les mide una y otra vez en referencia a la normalidad, pueden porque la institución, al hacerlos pasar por un rasero, ha determinado que son capaces.

Un elemento que llama sobremanera la atención sobre la percepción de los otros como problema es su *trasposición en la ficción*. En ella, algunos docentes justifican la complicación que representan los otros, pues las conductas disruptivas y cualidades atípicas se manifiestan en la ficción.

Estaban trabajando en una historia con otros personajes, en donde él sí utilizaba unos personajes también bastante... vamos a decir que impositivos (...) Estos personajes “de voz” en donde él tenía la razón, pero como estaban dentro del personaje, los otros se acoplaban. Hubo uno entre tantos que hizo... yo recuerdo un ejercicio en donde él era un gerente, entonces, él como gerente estaba como que arriba y se ponía en una silla y él mismo se aventaba su soliloquio, ¿no? Y... “*Estoy aquí porque quiero ver qué pasa con mi trabajo, qué pasa con mi empleado*”. Entonces, como que él empezaba a darles la dirección a los demás, pero como estaban dentro de su personaje no había problema, y cuando llegábamos a la conclusión del ejercicio yo lo veía que estaba... como que se sentía cansado. Entonces permitía que los otros hablarán, pero una vez que terminaba *su* ejercicio, se distraía y era de... “*Ya me voy maestra*”. (Y yo) así como que “Oye, pero es que todavía necesitamos ver el otro equipo”. (Y él): “*No, no, no. Ya tengo clase*”.

(Docente 3, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

Encontrar problemático una ficción de este tipo porque proviene de alguien *diferente*, es como pretender que el ejercicio artístico escolar prescindiera de la realidad de quien lo ejerce, esto es, que renunciara a la cualidad del arte que permite a quien lo practica reelaborar e interpretar *su* realidad, proyectar su mundo interior, lo que le inquieta de su entorno y que desea manifestar de algún modo. ¿No resulta lógico que proyecte el lugar en que el individuo imagina, concibe, o comprende del entendido social, amor, familia, trabajo, estar en el mundo, incluyendo desaparecer una vez que ha hecho su intervención? Si lo miramos desde la perspectiva lúdica, y el teatro en el bachillerato de la UNAM posee un fuerte componente lúdico plasmado en sus programas, el juego sustrae elementos de la

realidad y se alimenta de la vida del individuo, se realiza en función de su experiencia y en las representaciones que elabora dentro del aula, refleja la comprensión que tiene de sí mismo y de su entorno. En este caso no se llega a ese extremo, pero se encuentra cerca de la frontera en que se desvirtúa el sentido del juego al querer dirigirlo, limitarlo o calificarlo de problemático porque ciertos aspectos de la experiencia de los sujetos llegan a la simbolización y suscita reacciones en los demás. Sin duda se hace necesario orientar los ejercicios del alumnado a la socialización y a la experiencia común de aprendizaje, pero sin olvidar que el juego “reproduce, interpreta actitudes y comportamientos capturados de un mundo que no es fácil asimilar y comprender” (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p.102). Juzgar, ignorar, menospreciar estos significados personales, o en el caso más extremo, coartar la reconstrucción que hagan de papeles de adultos, reales o imaginarios, y de las interacciones que se dan entre ellos, equivale a negarles la posibilidad de expresar sus emociones y confrontarlas con las de los demás porque coloca a docentes y alumnos en tensión. Pasar la frontera señalada significaría obstaculizar el juego que “satisface ideales de convivencia: comunica y orienta” (Morillas, 1990, p.35); sería equivalente a frenar su desarrollo y aprendizaje.

En resumen, el retrato del otro amenazante está armado a partir de tres grandes rasgos, a saber, las conductas disruptivas, las cualidades atípicas y su transposición a la ficción, sombreadas todas por la normalidad en una especie de claroscuro etiquetador. Es una semejanza relativa, una concordancia aparente con la realidad en que una serie de factores complejizan el trabajo cotidiano en el aula y las relaciones entre las personas. Si lo pensamos a la luz de los dichos de los entrevistados, la franja de aceptación, sin importar la actitud (asunto que abordaré más adelante), es bastante delgada. El marco valoral

sustentado en una cultura institucional que prima la evaluación como valor de aprobación y reconocimiento se muestra fuerte y consolidado. Coloca a todos los sujetos frente al retrato del otro amenazante, lo que provoca que quienes quepan dentro de esa franja sean sustantivados, abierta o veladamente.

3.1.2 El Retrato Perfecto

En el anverso del retrato del otro amenazante, como si de otra realidad se tratara, una aspiracional, encontramos otra representación; la de un sujeto igual de verosímil que su contraparte despreciada pero idealizada. De una manera similar al retrato previo, pueden recogerse los fragmentos de ese sujeto que se encuentran dispersos en los relatos de los entrevistados. A pesar de no encontrar tampoco listas o enumeraciones de atributos deseables o añorados de aquello que se espera del buen alumno, los deduzco de lo opuesto, de las miradas negativas al otro, de observar por contraste, aquello que no hacen y que no cumplen.

Ese sujeto *idealizado*, también es percibido en primera instancia desde la mirada académica-administrativa, con la novedad de que sus rasgos específicos de alumno de aula de teatro son mucho más evidentes. El retrato de la *integridad perfecta* parece cimentarse en la acreditación y en una serie de supuestos que lo colocan en ese lugar, lo que viene a significar una valoración sobredimensionada de la evaluación. Es un individuo que trabaja rápido, con órdenes precisas, y que no recibe explicaciones. Se comunica fluidamente, no se le tiene que insistir y el docente no realiza gran esfuerzo por entenderle. La interacción en el aula es mandatada sin obstáculos y las instrucciones son seguidas con precisión y rapidez. La ejecución de las tareas es limpia y su actitud es siempre de disponibilidad y concertación con el resto del alumnado, salvo con quien manifiesta divergencias, en cuyo

caso la angustia o la desatención son perdonadas pues el depositario de la culpa siempre será el *otro*, el que altera el funcionamiento del aula.

En lo que respecta a su aspecto netamente teatral, el sujeto idealizado siempre ensaya, socializa y participa. Forma parte de un elenco (al menos potencialmente), pues reúne en su ser todos los elementos que le hacen merecedor de practicar la actividad escénica: es buen trabajador individual y en equipo, no pone pretextos, habla bien, es coordinado, y se presenta a los demás ya sea leyendo o actuando en público.

Fíjate, en esa ocasión con este otro chavito, pues ahí sí no te platicaba nada, ni te decía nada. Yo decía: ¿Quién quiere hacer la vaca? Nadie me contestaba. Entonces, de pronto veo su mano que le hace, así lejos... yo veo una mano levantada, pero estaba así (agachado)...y la levantaba. Y yo me hacía la loca, decía: “No, qué le voy a hacer caso”. Me hacía la loca, y yo: ¿Quién quiere hacer la vaca? (Gesto del chico agachado levantando la mano), y yo me hacía la loca, hasta que en un momento me dije: “Pues es el único que levanta la mano, pues voy a tener que hacerle caso, va a tener que hacer la vaca”. Le dije: “Sí, vas a ser la vaca” “¿Tú de veras quieres hacer la vaca? “Sí”. “¿Cómo va a ser la vaca si nunca lo he escuchado hablar? Primero que hable” (Docente 2, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

El final de la cita nos muestra que se antepone una condicionante a la participación. Dado que el alumno en cuestión jamás había pedido la palabra, se le coloca la etiqueta de incapaz, contraria a la de aquel o aquella que siempre levanta la mano, de quien soluciona. La reacción de la docente habla por sí misma, no le queda más remedio que aceptar la participación del callado, del retraído, pero bajo condición de ser encauzado, de someterlo a las prescripciones que tienen por objeto homogeneizar lo que se enseña y a quien se enseña.

El hecho, sin importar lo que haya sucedido en el alumno para estar en posibilidades de llegar a ese momento, que por cierto es de exposición, es la puerta para llevarlo al cauce de la normalidad, al desarrollo artificioso. Es un llamado de sesgo racionalista (Terigi, 1998), a ser integrado y tener, al menos, la oportunidad de la experiencia.

Si se profundiza en los rasgos teatralizados, podemos ver que no se limita a la participación, sino que esta tiene otras condicionantes y matices. El buen alumno se aprende sus parlamentos, sube al escenario y sabe qué hacer (o al menos lo intuye), dice/verbaliza el texto, da intenciones y se siente cómodo con la mirada ajena. Está deseoso de hacer las actividades que le propongan, “saca” el trabajo. Es perfectamente capaz de producir artísticamente según las demandas/preensiones del docente. De no ser así, la falsedad, a propósito de la normalidad, segrega al alumno por no poseer lo suficiente.

Por ejemplo, hay quien dice: “Ay, es que él es incapaz de aprenderse un texto porque... no sé... no tiene retentiva”, como es lo que te decía de este alumno al que le decía. “Pues tú sigue viniendo, a lo mejor te pongo a hacer algo que no tenga que ver con tu memoria”. O aquel que tenía olvidos espontáneos. (...) Entonces, visto desde ese punto de vista, yo muchas veces creo que entra el asunto del ego... ¿Cómo el asunto del ego? Pues es que tú muchas veces puedes decir: “Es que tú sí puedes decir el texto y tú no lo puedes decir”, y “Es que a ti te voy a dar el papel principal, y a este le voy a dar secundario”. (Docente 2, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

Resulta evidente, en este caso identificado en otros docentes, la anteposición del capacitismo y de una forma única en que se puede cumplir con los requisitos para acceder a la experiencia del teatro en el aula. Se percibe una distancia que no es educable. La tríada

contenido-conducta-aplicación (Tyler, 1973) es infranqueable y solo quien se acerca a ese trayecto puede iniciar el camino. La frontera entre el débil y el poderoso está claramente trazada (Jackson, 1968), y los intentos de los otros se quedarán en remedos de experiencia (si es que se les brinda la oportunidad), mientras que los “completos” participan, obtienen una calificación satisfactoria y forman parte de un elenco.

Hay en el alumno cosas que son justificables, dicen algunos entrevistados, si se le comunican al docente y si entran en el marco de lo que la práctica teatral permite. Que sí hagan todo lo que dicta la “ética del teatro”²⁴ es valorado como positivo, pero si algo viene a desestabilizar su cercanía con el retrato idealizado, causa ruido y puede sufrir de una abrupta caída hacia el lado amenazante a pesar de sus muchas facultades.

¿Cómo te diré? Más que caer en excluir, son dilemas a los que nos enfrentamos pues cada ciclo escolar. Por ejemplo, en cuestión de religión, en el año anterior a éste, una niña que en esta ocasión estuvo en quinto año, me decía (en cuarto año) que no iba a participar en Pastorela. ¡No puede ser! *“Porque no va con mi religión”*. Y yo otra vez, *“Pero si eres buena”*. *“De hecho, no, porque mi religión no me lo permite”*. ¡Ah, caray! Entonces, son dilemas a los que nos enfrenta, y entonces cómo lo resuelven, ¿no? (Docente 4, comunicación personal, 15 de julio de 2021)

Además de lo dicho hasta este punto, las constantes referencias de los docentes hacia las carencias o problemáticas de algunos individuos con respecto a su práctica teatral

²⁴ Por “ética del teatro”, me refiero al constructo del deber ser de quien se dedica o practica el teatro y que puede resumirse en una actitud y disposición sumisa hacia ese ente llamado teatro. Se trata de la sacralización de los procesos propios de la creación escénica en que el practicante se sacrifica siempre a favor de la actividad, sin importar las condiciones o circunstancias específicas de los individuos. Una clara muestra de ello es que nadie puede nunca faltar a una función, o que las relaciones personales deben ser sacrificadas ante la gran meta, o que los problemas se dejan fuera del teatro.

en el aula, me permite esbozar tres elementos sustanciales y ligados entre ellos, que son los rasgos del retrato del buen alumno, a saber:

- *Una percepción normalizada/estandarizada.* Caracterizada por la rigidez en lo que se espera del alumno, en el tránsito trazado. Con los mismos procedimientos y resultados. Una percepción completa, sin trabas ni caminos diferenciados, “normal” y acostumbrada a lo cotidiano, que capte las mismas cosas, que les otorgue el mismo sentido, y hasta de cierto modo adormecida pues es el tránsito por la actividad artística lo que la ha de despertar.
- *Un tipo de cuerpo.* Uno que no puede tener desventajas enmarcado en el adjetivo de sano, con todos y cada uno de los sentidos inalterados. Que no precise de ayudas o dispositivos que asistan la movilidad. Un bastón o un aparato auditivo equivalen a una incompletud, a una desventaja que impide y/o altera el funcionamiento pleno de la expresión y la creación. El mito del cuerpo educable se alza como medida de quienes pueden o no vivir la experiencia artística. Que los aparatos físico y vocal deban estar más o menos nivelados (preferentemente que tenga habilidades en ciernes o construidas) parece ser una condición para el trabajo en el aula de teatro. Además, se privilegia el lenguaje verbal y escrito como consecuencia de la estructuración de la escuela moderna (Terigi, 1988).
- *Un tipo de mente.* Una que revele formas de sentir y pensar estandarizadas e igualadas, sin retrasos ni neurodivergencias. Lo neurotípico y la estabilidad emocional son aludidos como requisitos del ejercicio imaginativo y creador.

Todo ello se resume en un solo tipo de proceso arraigado a la ética del actor en formación. Lleva cuaderno (bitácora escrita), mira espectáculos, lee obras, asiste, participa,

tiene ganas. Solo así pueden “sacar algo”. La creatividad y la libre expresión de quien no entra en la norma, resultan en saberes carentes de sentido pues no siguen el trazo curricular establecido; cuando algo o alguien altera este trayecto proyectado, es cuando son nombrados problema. No acercarse mínimamente al retrato del sujeto idealizado, al menos en márgenes tolerables, obliga al docente a realizar modificaciones. Como ya asomaba en el retrato del otro amenazante, estas no son del todo funcionales porque se busca, a decir del profesorado, de cosas muy específicas.

Sí, modifiqué los ejercicios. Pienso que funcionaron, pero al final sabemos que un ejercicio modificado no nos es del todo funcional, ¿no? O sea, porque buscamos cosas muy específicas, ¿no? O sea, los que ponemos un ejercicio buscamos algo, ¿no?, muy, muy específico. Si lo cambias y medio se logra... este... ya no llegaste como a la meta, ¿no? O sea, eso es algo que también sucede. (Docente 1, comunicación personal, 18 de marzo de 2021)

Por una parte, la afirmación es reflejo del peso tan importante del curriculum, oculto y evidente, que no se suelta como prescripción, incluidas todas las experiencias registradas en el papel (Stenhouse, 1984). Los contenidos y las estrategias tienen muy poco margen para transformarse, y en ese sentido, el curriculum define prioridades y empobrece las oportunidades. Por ello cabe preguntarse, ¿qué lugar le otorga la Educación Artística a la experiencia en el contexto de la ENP?

La versión más abrumadora del retrato perfecto está en un color de piel, condición socioeconómica, compleción, carencia de enfermedades (como si eso fuera posible), forma de pensar, género, personalidad, turno y preferencia sexual.

Percibo muchos rechazos por miedo, muchos rechazos por ser diferente a mí, y me da tristeza pensar que estamos en el 2021, y seguimos rechazando a la gente porque creemos que ser gay está mal, o que ser lesbiana está mal, o que ser callado está mal, o que ser débil visual está mal. O sea, es increíble que en estos tiempos sigamos pensando que eso está mal. (Docente 1, comunicación personal, 18 de marzo de 2021)

Las revelaciones hechas por los docentes, conscientes o no de ello, permiten formar un par de retratos a partir de una serie de rasgos, tanto peyorativos como halagadores, que colocan a los individuos entre dos extremos, en una línea de apreciación y juicio en que saben que han de ser colocados. No solo se mide al *otro diferente*, todas y todos son sometidos a ellos. Son la vara de tantear bajo la dictadura del marco valoral, alimentado por la cultura institucional y social entendidas como estructura de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, o, dicho de otro modo, el constructo asumido pero pocas veces cuestionado, proveniente de nuestras experiencias y fijado en nuestras convicciones. Es una estructuración mínima, minimizada y minimizadora, un ejercicio metonímico que toma una parte por el todo. Hay una apariencia, pero no una verdad, al menos no el sentido en que pretende representar. La verdad de la que nos hablan estos retratos es la del desprecio por muy correctas o amigables que sean las intenciones; una falsedad disfrazada de verdad. A pesar de los grandes esfuerzos de los docentes por ser inclusivos, se hace caso de los retratos sin voltear a ver a los individuos, por costumbre, por saturación laboral, por inercia. No cuestionarlos es sinónimo de aceptación, equivale a nombrar a los sujetos por predisposición; fijarlos, definirlos, clasificarlos. Desdibujarlos como *verdad viva* que son y colocar en su lugar una imagen que media las relaciones.

Materialización del poder, igual de ilusoria, que remodela los rasgos para llegar a un ideal.

El retrato de la *integridad perfecta* está dominado por la belleza de lo fácil, lo igual, lo pulido, aquel que no encuentra resistencia (Han, 2019), mientras que el retrato del *otro amenazante* es el de quien prefiere (o necesita) mantenerse oculto, causa rechazo por su negatividad, por su fealdad, que puede estar presente en el aula, pero se le prefiere poner en un lugar que no se note.

4. La Teatralidad Escolar Liberadora

Nuestra vida consiste en las relaciones con los otros; y son precisamente los otros –así como el mundo viviente– los que constituyen el ámbito de nuestra vida. Hay en nosotros diferentes tipos de necesidades y diferentes tipos de experiencias. Intentamos interpretar estas experiencias como un mensaje que nos envía el destino, la vida, la historia, la especie humana o la trascendencia (por cierto, todos estos nombres no tienen importancia). En todo caso, la experiencia de la vida es la pregunta, y la creación en realidad es simplemente la respuesta. (Grotowski, 1980)

Con frecuencia se habla de la teatralidad como lo esencial del teatro, aquello específico de lo teatral (Barthes, 1978, Pavis, 1990), y para ubicarlo se subrayan los códigos de su artificio de composición y enunciación. Sin embargo, desde una mirada antropológica, la teatralidad, nos dice Dubatti (2018), va más allá del mero artificio, “es una condición de posibilidad de lo humano que consiste en la capacidad humana de organizar la mirada del otro, de producir una óptica política de la mirada” (p. 12). De acuerdo con el filósofo argentino, esta dinámica dialéctica está presente en todas las actividades humanas comunitarias, incluida la educación, y hace referencia al mirar más allá de lo meramente físico-perceptivo para adentrarse en lo emocional e intelectual, de modo que mirar es observar, percibir, sentir, concebir e inteligir. En consecuencia, nos dice, sin importar que la teatralidad se funde previa a la invención misma del teatro, se entronca con esta al ser una de sus ramas que le da un uso específico. La diferencia radica precisamente en aquello

en que se ha puesto hincapié cuando se habla de ella, a saber, la construcción de un universo metafórico *ficcional* con reglas específicas desde las acciones de quienes participan (actores y espectadores mínimamente) en tiempo presente; esto justamente es lo que implica el artificio.

Puesto que la ficcionalidad puede definirse como un tipo de discurso, esto es, una serie de prácticas significantes regidas por una serie de convenciones (o reglas de composición), mediante las que se puede, a través de la mimesis, designar seres, lugares o propiedades parecidas al mundo real (reproducción) o construir estados de cosas no realizadas (producción). De acuerdo con Abraham (2008), la ficción despliega, por lo tanto, una amplia gama de posibilidades para crear mundos que poseen algún tipo de injerencia en la realidad por medio de la actividad interpretativa. Al ser un ejercicio de creación, ofrece a quienes participan de la actividad, de objetos que no existían antes de ser creados, es decir, “los posibles se hacen ficcionalmente existentes” (p. 47). Esta particularidad ofrece la posibilidad de cuestionar la realidad y plantear interrogantes desde el relativismo epistemológico (Ramírez Montes, 2017), puesto que se parte de la idea de que no hay verdades universales sobre el mundo ni características intrínsecas, sino ópticas y perspectivas sobre este. La potencialidad reflexiva que ofrecerá la ficción será por lo tanto inseparable de la teatralidad en tanto que la segunda supone a la primera. En palabras de Féral (2003), la teatralidad es “resultado de una voluntad definida de transformar las situaciones o retomarlas fuera de su entorno cotidiano para hacerlas significar de manera diferente” (p. 44). Es decir, al situar el ejercicio de la ficción como artificio, se entiende que artísticamente existe una intencionalidad de ejercer una acción sobre la realidad, luego entonces, la teatralidad (desde una orientación estético-antropológica), es la organización

mutua de la mirada a partir de un conjunto de estrategias y concepciones sustentadas en la práctica de la *poiesis*.

Ahora bien, estas estrategias han sido de índoles muy variadas a lo largo de la historia de las artes teatrales, pero si algo las generaliza es que se entiende que, al participar, la performatividad está presente en toda forma teatral, y que esto constituye el primer aspecto fundamental de toda práctica escénica (Féral, 2017). De acuerdo con Schechner, (citado en Blasi y Pizarro, 2019), la performatividad implica tres actos: *ser* (realizar un comportamiento), *hacer* (actividad), y *mostrar* lo que se hace. Cabe aclarar que independientemente de que la performatividad esté presente en toda teatralidad, no significa que ambos términos sean sinónimos. De acuerdo con Cornago (2008), la teatralidad implica la mirada del otro en una estructura cohesionada y mediada por códigos reconocibles que llamamos representación, que es procesual pues existe en la medida que sucede, y en cuyo centro está la ficción que es reconocida por quienes participan de ella. Por su parte, la performatividad, nos dicen Cortés et al (2008), da cuenta de las realidades culturales de los propios sujetos que accionan dentro del artificio teatral o de otro tipo. Dicho de otro modo, la performatividad tiene el acento en la acción que ejecutan los participantes, que *son*, *hacen*, y *muestran* el ejercicio de la ficción y/o la puesta en escena²⁵, de ahí que se diga que el centro de la performatividad es el acontecimiento.

Habrà de tenerse también en cuenta que no todas las teatralidades, ni todas las performatividades, entendidas como formas del amplio abanico referido, son proclives a la construcción del reconocimiento de las diferencias. En la historia de las artes escénicas hay

²⁵ Es precisamente la puesta en escena, o el ejercicio de la ficción en el aula, el punto en que convergen la teatralidad y la performatividad.

muchos ejemplos de organizaciones jerárquicas y de visiones acabadas del mundo (Boal, 1982). En este orden de ideas, Rancière (2010), afirma que el teatro se ha ubicado históricamente como un vehículo ideológico que determina formas de ser en la sociedad. Señala que lo que requiere el teatro para sacudirse estas divisiones de sí, que resultan en la ignorancia, es una restauración de su naturaleza de asamblea comunitaria y la instauración de nuevas formas y relaciones con el objeto y la práctica teatral. Dichas formas serían, en consecuencia, teatralidades que estén basadas en la emancipación intelectual mediante la actividad investigadora y co-creadora de sus participantes. En ese sentido podemos hablar de una co-construcción de las personas, de una co-organización horizontal e intersubjetiva de las miradas, que permita a los hacedores, vía el ejercicio de la ficcionalidad, cuestionar la realidad y conformar alternativas, así como maneras de explorar en conjunto y de crear nuevos sentidos. Si se optara por las primeras, las ideologizantes, entonces estaríamos en el terreno de la performatividad y de la teatralidad del régimen representativo de las artes del que habla el filósofo francés, según lo refiere Capasso (2018), que dicta y ordena verticalmente, organiza las maneras de ver, hacer, y estar en el mundo, además de que reduce y anula al individuo como forma de control. Dado que no es del interés de esta investigación, ni de las propuestas que emanen de ella, la implantación de imperativos estéticos formativos o estético morales que dicten cómo y cuándo emocionarse, en qué dirección y en qué puntos acotar la reflexión (si la hay), la lógica nos dice que habrá que inclinarse por teatralidades y performatividades que le permitan a los participantes emprender viajes hacia lo imaginario, estableciendo una estética de la presencia, del ser, hacer y mostrar sus propios mundos en una forma aún más específica de la teatralidad en el entorno educativo.

Llamaré a estas modalidades *teatralidades escolares liberadoras*. Para los propósitos de esta investigación, serán concebidas como aquellas formas de organización de las miradas de forma horizontal y co-exploratorias de sentido, practicadas por personas que no hayan decidido o ejerzan la actuación o el teatro como oficio, pero que estén insertas en proceso formativos estéticos y/o artísticos cuya carga performativa esté orientada al desarrollo de la experiencia estético-escénica y no a la producción de un objeto artístico *a priori*. Esto es, se trata de procesos formativos que se dan por el artificio (teatral) que restituyen a los sujetos de una forma de acción estetizada al servicio de su *ser y hacer* entre pares. Si han de cumplirse las características que al momento han sido enunciadas (creación de universos metafóricos mediante el artificio teatral, horizontalidad y co-exploración de sus participantes, y ubicación en ambientes formativos), entonces podemos afirmar la posibilidad de prácticas artístico-educativas que puedan albergar a las diferencias como parte de su naturaleza.

Al definir las **teatralidades como ejercicios artísticos de horizontalidad y co-exploración** se apertura, por lo tanto, la conciencia de las diferencias pues estas no pueden ser descritas, etiquetadas como problemáticas, o subsumidas a una normatividad. La organización de las miradas al *ser, hacer y mostrar* ha de presuponerse en igualdad, mas no constitutiva, sino en las prácticas de los sujetos, lo que tiende al rompimiento del orden de dominación que reifica el marco valoral. El teatro se conforma entonces como umbral de transición, como espacio-tiempo que en sintonía con el pensamiento de Rancière, “irrumpe en la distribución de lo sensible, generando nuevas configuraciones de la experiencia sensorial” (citado por Capasso, 2018, p. 218). Permite jugar, imaginar, desarticular y rearticular lo común y su parte excluida. Es un acontecimiento de disenso como

acaecimiento de lo heterogéneo, de las diferencias; lo que mueve a las personas en estas prácticas es una actitud responsable frente a la alteridad. En lugar de una asunción de la diferencia como perturbación, se trata de apertura de la sensibilidad, adopción de la ambigüedad y la ambivalencia, y del destierro de las asunciones políticamente correctas y asistencialistas. Es, por lo tanto, ejercicio de honestidad, de empatía con lo conocido y lo desconocido en que no tienen cabida los atributos preestablecidos, objetualizaciones de los otros, o visiones en que la alteridad necesariamente ha de ser como uno mismo, porque lo diferente es lo que se nombra, está en quien lo ve y no en la persona pues al

ser radicalmente contingentes, las formas de vida no se repiten y están cambiando constantemente, de modo que tal vez lo máximo que se pueda decir sea simplemente: la diferencia es el nombre que damos a la relación entre dos o más entidades -cosas, fenómenos-conceptos, etc.- en un mundo cuya disposición es radicalmente anisotrópica. De este modo, la diferencia está ahí. (Vega-Nieto, 2009, p. 124 citado por Skliar, 2012, p. 185)

Lo que encontramos en el mundo siempre hace alusión a las diferencias porque todos/todas/todes las tenemos. Nuestras particularidades son mucho más que una estructura, de ahí que puede decirse que no existe cosa tal como la homogeneidad. En consecuencia, pensar en la horizontalidad de la teatralidad compromete a una “forma de conversación con los otros y de los otros entre sí” (Skliar 2005, p. 19), a pensar las diferencias como consustanciales porque no existen rasgos que nos separan, sino que nos implican. La praxis teatral en el aula ha de entenderse como agencia y empoderamiento de todas las personas, que ficcionaliza situaciones y negocia sentidos. No podemos perder de vista que quien se siente observado se desempeña en relación con su hipotético observador, de ahí que exista

al menos la oportunidad de entendimiento y ensayo de posibles mundos frente a los otros. En la medida que el teatro plantea conflictos, fricciones, situaciones, resistencias, filias y fobias, pone en evidencia su unidad más genérica, su teatralidad/performatividad han de ser, según nos dice Villarreal (2005), un detonante de ampliación de conciencia, práctica poética de

desmantelamiento, des-armado, resquebrajamiento -a base de grietas en lo conocido- (...), devenir, sistema de desmantelamiento de las ideas tomadas por verdaderas en nuestra cultura (...), lugar en que las diferencias se marcan y subrayan, es espacio colectivo que se desarrolla para buscar la propia individualidad. (pp. 53-55)

Ello a su vez involucra concebir a las **teatralidades escolares como artificios renovadores**, esto es, el uso de los lenguajes teatrales como oportunidad de redefinición de nos(otros). Se trata de los medios por los cuales el sujeto político de Rancière (2010), tiene capacidad de enunciación y manifestación; él lo llama investigador de su entorno en la recreación y escenificación de todo orden pues este es también contingente y por lo tanto puede cambiarse. Dubatti (2018), habla de una zona de experiencia en que se da la *poiesis convival*. Los principales mecanismos son la actuación y la expectación, más hay otros aspectos de la creación teatral que en el aula se manifiestan profundamente imbricados. No son privativos ya que los alumnos no acceden a la experiencia estética desde un rol determinado o desde una postura única, “se torna imposible precisar territorios delimitados” (Dubatti, 2018, p. 22). El arte materializa, por estas vías, nuevas matrices discursivas en que la teatralidad escolar liberadora instauro un espacio-tiempo distinto, de disenso. En él, los sujetos se agencian del poder para cuestionar la realidad y plantear formas seguras de

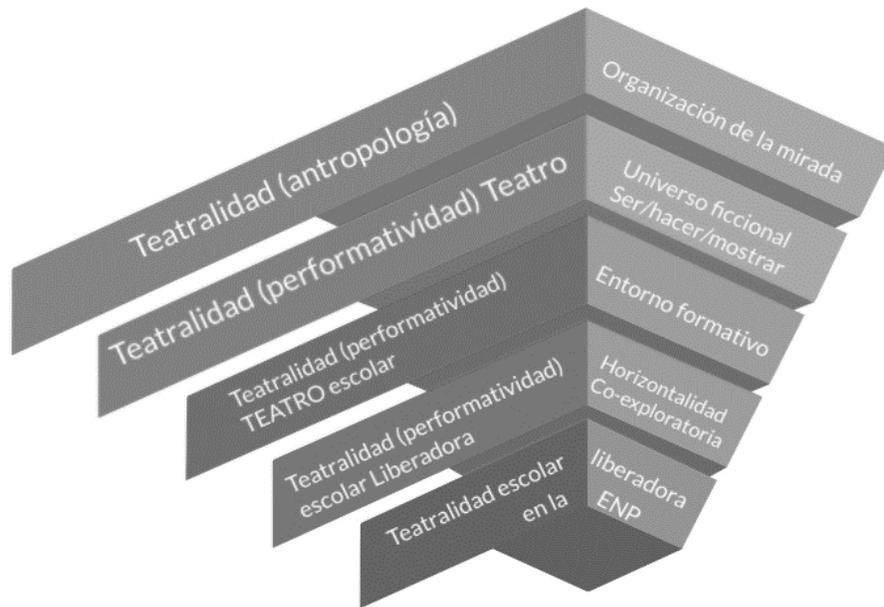
exploración de alternativas para cambiar su realidad. Esto es, desde la creación de un orden de realidad oponen otro a la realidad misma, pues como reitera Villarreal (2005):

Toda obra de teatro es una forma de derribar el edificio semiorganizado en el que nos constituimos todos como identidades culturales. Se pierde todo lo que se cree fijo y verdadero. Lo poético en el teatro aparece cuando este se convierte en un espacio de sucesos de lo indecible, en el laboratorio de la imaginación colectiva. (p. 51)

Esta esteticidad, guarda la posibilidad de construir el aprecio por las diferencias asumidas como propias y como rasgos característicos de todo ser; es un ejercicio de intra e intersubjetividad en que los individuos generan alternativas por caminos emotivo-reflexivos y no por imposiciones en el ejercicio artístico escolarizado. Así, como puede apreciarse en la Figura 6, la teatralidad es tomada en este trabajo desde su visión antropológica hasta una de sus particularidades generadoras de nuevas visiones del mundo.

Figura 6

Esquema de Particularización de la Teatralidad



Fuente: Elaboración propia.

En la medida que me interesa descubrir, de acuerdo con el relato de los mundos de vida de los entrevistados, cuáles son esas estrategias teatrales para organizar la mirada de las diferencias, la categoría teatralidad escolar liberadora me permitirá acceder al discurso y a prácticas que se dan en este sentido en el contexto de la ENP. No se trata solamente de elaborar un amplio listado de los tipos de artificio que se emplean, sino de saber cómo es que se conforman como oportunidad para el reconocimiento y el cambio de concepciones del otro a través de su praxis en un entorno escolarizado. La meta es saber cuáles saberes y destrezas del teatro, entendido como práctica educativa, se ponen al servicio de las diferencias y el reconocimiento, así como averiguar los distintos usos de la teatralidad y cómo se muestran entrettejidos, lo que me permitirá aproximarme a una definición y especificidad de los mecanismos de organización de las miradas propias y de los otros. Para ello, tomo como conceptos analíticos las formas en que, de acuerdo con Jauss (2002), se manifiesta la experiencia estética, o si se quiere, cómo la teatralidad y la performatividad operan estéticamente a partir de tres conceptos claves: *poiesis*, *aesthesis* y *catharsis*.

Dicha triada no se da en el vacío o en el enorme y ambiguo edificio conceptual de la teoría estética, sino que procede de una concepción de experiencia ligada al goce y a la reflexión suscitadas en un mismo espacio y lugar, y que deviene en un modo de adquisición de sentido, apropiación del mundo, y de autoconciencia (Jauss, 2002). Ello implica el ejercicio de la imaginación en experiencias estéticas en que los involucrados someten aspectos de su propia experiencia de vida en una nueva experiencia en que el uso de la imaginación le permite al individuo un desapego de la normatividad social.

En este orden de ideas, la *poiesis* es entendida como producción de obra al crear mundos, haciendo de esta actividad un saber distinto al conceptual y del meramente práctico; la *aesthesis* como la renovación de la percepción de las cosas, en que la función cognoscitiva es un proceso de aprendizaje de innumerables aspectos de la significación tanto de lo artístico como del acontecer humano, de su presencia y convivencia con el otro; y la *catharsis* como proceso de transformación emotivo-intelectual²⁶ en que la recepción del arte y la experiencia intersubjetiva puede liberar a las personas de los intereses prácticos mediante la satisfacción estética, y ser conducidas hacia una identificación comunicativa u orientadora de la acción, pues “permite mantener abierto un espacio de juego para la libertad humana entre el imperativo de las prescripciones del derecho y la coacción inadvertida de la socialización por las instituciones sociales” (Jauss, 2002, p.76).

De esta manera, la teatralidad escolar liberadora es la metáfora que funciona como concepto para develar las formas en que el teatro y la experiencia artística se conforman

²⁶ Es importante señalar que la catarsis va más allá del mero desahogo emocional y que no puede separarse del entendimiento como vía para la transformación, así como que opera solo al interior del individuo. No obstante, la teatralidad permite que esta se organice y construya en colectivo, lo cual demuestra su profundo arraigo a lo comunitario, que es identificable desde los orígenes estéticos, democráticos y espirituales del teatro griego.

como espacios posibilitadores de reorganización de las relaciones fundadas en el aprecio y las diferencias. Tomo los conceptos teatralidad y performatividad como modos de accionar en el aula de teatro que operan estéticamente cuando el participante crea (poiesis), especta (aesthesis), y se transforma (catharsis), para mostrar el modo en que la praxis teatral articula las diferencias en un umbral de transición hacia el disenso como forma de creación de nuevas configuraciones del mundo y de las relaciones con los otros. Así, entendiendo que puede haber performatividad sin teatralidad, pero no a la inversa, podrán encontrarse seis modos de accionar como puede apreciarse en la Tabla 6. Estos seis modos habrán de servir en esta investigación para observar asuntos específicos en la reorganización mutua de las miradas. Además de este propósito, posibilitan al profesorado tener caminos alternos en el trabajo teatral escolar.

Tabla 6

Especificidades de las Experiencias Estéticas en el Ejercicio Teatral en el Aula

	Acción básica representación	Rol en la experiencia estética	Acción básica acontecimiento	
Teatralidad poiética	Se crea para alguien que mira la representación	Producir , crear, significar, objetivar	Se muestra como creador dentro del ejercicio teatral	Poiética Performativa
Teatralidad aesthética	Se mira a alguien que crea representando	Percibir , significar, resignificar	Se muestra como observador del ejercicio teatral	Aesthesis Performativa
Teatralidad cathártica	Se modifica por lo que se crea para otro o que se mira en la representación	Clarificar emotivo-intelectual/, orientación de las acciones	Se modifica por mostrarse como creador u observador del ejercicio teatral	Catharsis Performativa

Fuente: Elaboración propia.

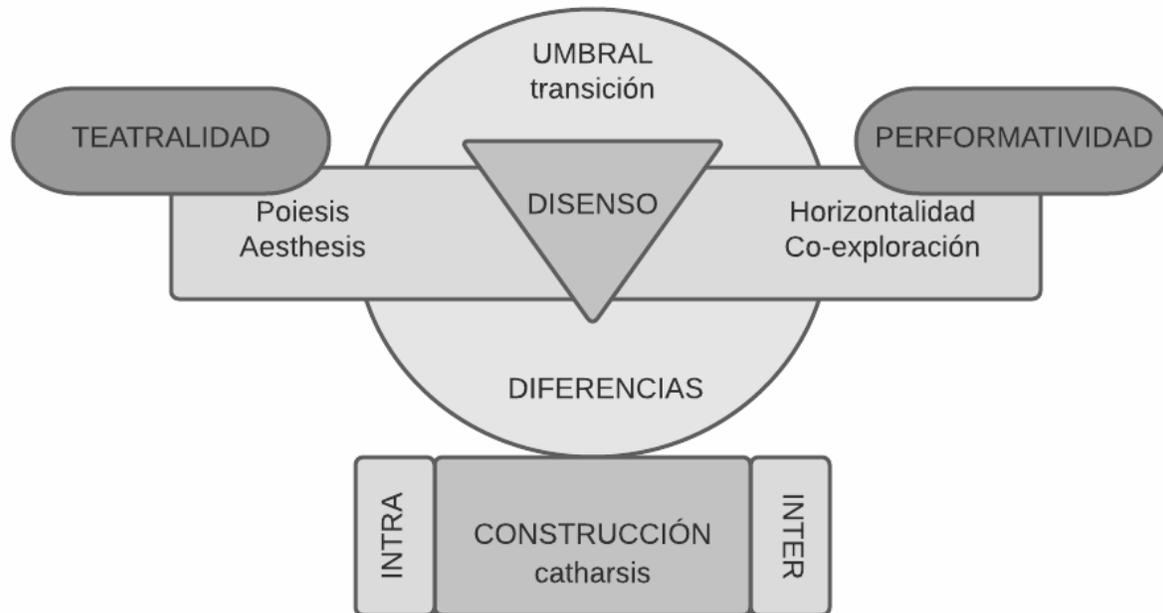
Ante este escenario, es importante señalar que estas formas de accionar no necesariamente acontecerán de modo aislado dentro del aula ni que se trate de territorios estrictamente delimitados. Algunas configuraciones de la experiencia estética en la teatralidad escolarizada propondrán la organización de la mirada por la acción del otro que reúne la creación, la expectación, y la transformación en un solo espacio-tiempo en que sucede una construcción de naturaleza metafórica ficcional con reglas específicas de los artificios teatrales, mientras que otras se abocarán a una de ellas²⁷. Luego entonces, la teatralidad escolar liberadora, mediante estas formas o sus combinaciones, instaurará mundos paralelos en una *praxis* convival de las diferencias en un proceso de articulación de mundos posibles, de las relaciones y de las disensiones, a partir de una experiencia de conocimiento de y con las personas, y no de un supuesto o una etiqueta.

Como puede apreciarse en la Figura 7, la teatralidad escolar liberadora consiste en la acción de observar al otro para dejarse organizar la propia mirada, y al mismo tiempo organizarle la mirada al otro, gracias a la interacción horizontal y co-exploratoria constante y al intercambio de las funciones receptoras y productivas en un ejercicio estético-político del disenso en que cada uno, a su momento, podrá llegar a la *catharsis* como transformación emotivo-intelectual de la experiencia de estar con el otro, y que guarda la posibilidad de devenir en nuevas formas de relacionarse dentro y fuera del aula de Educación Artística; luego entonces, se trata de un ejercicio de construcción en conjunto, una inter-construcción y una intra-construcción mediada por el artificio teatral.

²⁷ Por citar tan solo un par de ejemplos, la asistencia a un espectáculo dentro de las actividades de la clase de teatro tendrá una carga mucho mayor hacia procesos estéticos y catárticos, mientras que una técnica que en su concepción implique el ejercicio de actuar y espectral, como algunos ejercicios del Teatro del Oprimido, presentarán la oportunidad de que *poiesis*, *esthesis* y *catharsis* se vinculen en un solo momento.

Figura 7

Esquema General de la Teatralidad Escolar Liberadora



Fuente: Elaboración propia.

4.1 La Contemporaneidad del Ejercicio Teatral en el Aula

Como habrá advertido el lector, la metáfora ha sido crucial en este proceso de investigación, tanto en lo que toca a la creación de las categorías, como a la composición de los relatos interpretativos de las mismas. La lógica dictaría que en este momento hiciera uso de algún otro término de las artes plásticas con esta tercera categoría, la teatralidad escolar liberadora, tal cual lo hice con la pintura de género para hilar el relato del desprecio, o con el retrato para hacer lo propio con la fragilidad amenazante. No obstante, he elegido una idea que no se centra en un género particular sino en una forma de concebir y emprender el ejercicio artístico. Dicha idea es la *actitud contemporánea* en el arte, desafiante y disidente, que apuesta por el quiebre y el borramiento de las distancias disciplinares puesto que las fronteras y las barreras en los tiempos pos/transmodernos se vuelven porosas e incluso

volátiles. El artista contemporáneo desafía y desafina miradas instauradas (Cabrera, 2021), enclavadas en la modernidad (que pretenden ser reflejo de la existencia de un relato único de la realidad y del hacer artístico), mediante la invasión de elementos que antes no eran concebidos como pertenecientes al mundo del arte. Así, lo artístico, según lo expone Michaud (2007), se expande y desaparece la obra como objeto para dar paso a las experiencias como los elementos de acceso al arte. Dicho de otra forma, las nuevas conformaciones contemporáneas, señaladas por más de un crítico como espurias, reemplazarán al objeto como depositario de lo artístico y recurrirán a las más diversas prácticas, técnicas y dispositivos para desplazarse hacia el efecto que el artista ofrece al espectador. Por su parte, Calvo (2005), identificará este fenómeno como transgresor no solo de la artisticidad misma, sino que se funda como un ejercicio que intenta dejar atrás el lastre idealista del progreso, y Danto (1997), señalará que el arte contemporáneo se libra de la carga que la historia le ha impuesto, a la vez que pone esa misma historia (y sus objetos), a disponibilidad del artista para el uso que quiera darle en estas nuevas configuraciones, y así, generar otras formas de producción en que lo híbrido, lo flexible, lo interactivo, lo relativo, y la autoconciencia emergen en acción.

La información recabada en las entrevistas acerca de la forma en que el cuerpo docente concibe cómo la Educación Artística, y en particular el teatro, se constituyen como espacios que abrazan a la diversidad y a las diferencias, me permitirá establecer una serie de analogías con la actitud artística contemporánea para dar cuenta del modo en que el teatro puede constituirse como espacio que construye relaciones equitativas y fundadas en el aprecio entre quienes transitan por la experiencia, y por lo tanto desafiantes del marco valoral constituido. Así, en el relato interpretativo de este segmento de la investigación, el

lector encontrará las semejanzas con la actitud y praxis artística que he resumido brevemente, y que procuraré acentuar, pero cuyo objetivo principal es explicar cómo funciona la teatralidad escolar liberadora en la articulación de las diferencias en el aula de teatro.

4.1.1 El Aula de Teatro como Articuladora de las Diferencias

El primer elemento que emerge de los relatos de los docentes, y que se repite constantemente, es que en el aula de teatro de la ENP se articulan las diferencias porque se trabaja con ellas, *porque están ahí*. La teatralidad, ejercicio de dejarse modificar por el otro a la vez que se le modifica, comienza con el contacto entre mundos de vida y experiencias. A decir de los docentes, se hace evidente que todos y todas en el aula somos diferentes porque trabajamos con nosotros mismos. Sin importar de qué tipo de trabajo al interior del aula se trate, se parte de un hecho que pareciera obvio, *que somos diferentes*. La materia de nuestro trabajo es el ser, o dicho en términos de construcción de personaje, el cúmulo de circunstancias mediatas e inmediatas de cada uno de los involucrados. Estos seres, se ponen al alcance de los otros en un tiempo y un espacio en que se corrobora que las diferencias son consustanciales y que abre una oportunidad de reconocimiento que deviene en un ejercicio de *conciencia*, de comprensión de la relación que los individuos guardan consigo mismos, con sus presentes y sus historias, y que allana el camino para la liminalidad, esto es, la posibilidad de dirigirse a tantos sitios (y no uno determinado por un curriculum) como personas transiten por la experiencia. De no existir alteraciones, como las que ha dado cuenta esta investigación, las diferencias invaden los espacios escolares y se genera un principio de accesibilidad.

... porque muchas veces no somos sensibles ante el otro, y creo que el teatro es una cosa que tiene, ¿no? La sensibilidad hacia el otro, en la otra, en la famosa otredad, y creo que no hay un arte más...más... donde el otro se hace más visible que en el teatro. (Docente 2, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

En este entendido, será ese contacto la puerta de entrada a la actitud artística contemporánea que tendrá al teatro como crisol del rompimiento del orden establecido; un lugar escénico para la toma de conciencia de sí. Algunos docentes declaran que el teatro, al constituirse a partir del encuentro con el otro (puesto que el trabajo en colectivo le es esencial), y de trabajar con las diferencias y experiencias de todos, ya es en sí mismo un ejercicio de inclusión, como lo comenta una de las entrevistadas:

En el caso de teatro, déjame decirte que es un espacio incluyente. Nosotros, desde que tenemos uso de razón y decimos “Queremos ser teatreros”, pues ya los tenemos ahí, ¿no? Tu mejor amigo es “ella”, tú mejor confidente es tu compañero travesti. “¡Equis!, ¿no?” Es decir, nosotros... es más, hasta luego trabajamos ¡tan bien! con este tipo de compañeros que luego, ¡ya sabes!, a nosotros se nos olvida, porque, ¿para qué recordarlo, para qué? (Docente 3, 14 de junio de 2021)

Detrás de esta asunción pueden existir al menos dos explicaciones. La primera es que en verdad el teatro por sí mismo es un espacio incluyente. Sin embargo, de serlo no existirían los rechazos y desprecios que he referido en capítulos anteriores. Al parecer se trata de un supuesto asumido. Al afirmar que en el teatro se trabaja con las diferencias como parte esencial de la actividad artística, hace que dé la impresión de que no existieran. La segunda, es que se trata de un estado de bienestar para quienes participan del ejercicio teatral, lo que pone a las diferencias en segundo plano. Quizá la apuesta precisamente deba

estar en llamar la atención sobre este fenómeno, nombrándolas para hacer evidente que *somos diferentes* y no que se trata de un espejismo que las borra y atiende al marco valoral para la interpretación de las personas y las relaciones. Si, en efecto, el teatro trabaja con la materia prima que son las personas, si estas se ponen al alcance de la percepción del otro, y si se toma por cierta la afirmación de que no hay arte en que unos y otros tengan un contacto tan directo, entonces no se trata de un espacio que tolera o una zona que desdibuja o desvanece las diferencias. Por otra parte, que en el teatro se construyan vínculos, no implica necesariamente que las presiones sociales ejercidas desde el esquema de estimación no causen tensiones por lo que se ha de encontrar, como ya ha podido constatarse en los casos expuestos en la fragilidad amenazante. El teatro pone en contacto a individuos que *son* dentro y fuera de él, al igual que lo hacen las ciencias, la filosofía o cualquier disciplina, mismas en las que se pueden generar vínculos socioafectivos; se es *en y desde* donde se acciona. De lo anterior surge entonces la pregunta, ¿qué hace el teatro que ofrece la oportunidad de contacto y de relación entre las diferencias? O, dicho de otro modo, ¿qué hace que la teatralidad escolar sea *liberadora*?

Sin dejar de lado que en algunas teatralidades escolares se tiene autonomía para decidir aquello que se pone en juego, en qué momento y cómo (lo que ya nos da una idea de la respuesta a la interrogante), y que hay momentos, grados de reelaboración y objetivación de los mundos interiores en las dinámicas del aula de teatro y los mundos ficcionales ahí construidos, los participantes *hacen consciente que son diferentes*, como lo harán el arte y el artista contemporáneo, rompiendo y cuestionando los conceptos de totalidad y unidad tradicionales. Al reconocerse como diferentes, se advierte entonces el primer rasgo de la teatralidad escolar liberadora en que los seres se reorganizan las miradas

mutuamente, pues hay una validación de su ser y de las diversidades que les constituyen, lo que les confiere y confirma la cualidad de seres pluridimensionales en la relación con los otros. Es este primer contacto un ejercicio de acontecimiento (performático) en el que el alumnado se muestra y se reconoce diferente, y que puede o no ser parte de una representación, es decir, no necesariamente sucede por la construcción de ficción, pero que es liberador porque los participantes no están asumidos como iguales, y si lo están, el contacto permite el descubrimiento de la diferencia en sí mismo y en los otros. El cuerpo docente señala que es propiedad del ejercicio teatral en el aula de educación pública que se trabaja siempre (al menos en algún momento) con alguien desconocido. De acuerdo con los entrevistados, la suerte a veces facilita el proceso, pero siempre implica enfrentarse al otro, y, por lo tanto, situarse en el umbral y en el tránsito en el que sucede el intercambio de experiencias a través del artificio teatral que genera conciencia.

Es precisamente el que las personas puedan expresarse desde las diferencias que las constituyen, desde sus saberes y experiencias, lo que genera un sentido de pertenencia y de bienestar en lo *relacional* y la *convivencia*. La práctica del teatro en entornos educativos formales o no formales, puede ser una de las artes (más no la única) que visibilice a la otredad a partir de sus procedimientos ya sean estos *poiéticos*, *estéticos* o *catárticos*. De ahí que el cuerpo docente afirme que el uso de los elementos constitutivos del ejercicio y los lenguajes concurrentes en el teatro generen comunidad, pues a partir de la praxis de su elemento primordial, la ficción, los participantes hacen emerger sus sentires, pensares, e historias de vida al alcance de los otros; visto contemporáneamente, la comprensión pone de relieve la propia existencia de las personas (Niglio, 2020).

Yo creo que está en el tipo de material que como profesor estás seleccionando, el tipo de lecturas para empezar a entrar a la dinámica, y a lo que es la fantasía del teatro, a la ficción. Siempre estuvimos haciendo énfasis en que el teatro es ficción, todo lo que hay ahí es ficción, y la realidad... bueno, estamos nosotros en casa, la pandemia que estamos viviendo, esa es nuestra realidad. La ficción es juego de realidades. Partimos de la idea de que el teatro es juego, ¿no? (Docente 4, comunicación personal, 15 de julio de 2021)

En el comentario de la entrevistada pueden apreciarse dos aspectos profundamente vinculados en el aula. El papel del docente como organizador de experiencias quien selecciona y dispone una serie de elementos, desde su experticia, como punto de partida para guiar al alumnado en la génesis de sus propias ficciones, y la cualidad lúdica de los detonantes que implican a los participantes. En el teatro del bachillerato de la ENP, los mecanismos generadores de la ficción no obedecen a dogmas estilísticos, así como tampoco lo hará el teatro contemporáneo que romperá los convencionalismos que marcaban las pautas de comportamiento (Ejea, 2015), sino que existe una gran variedad de procedimientos y convenciones de las que los docentes echan mano. Una de las que mayor arraigo tiene es la improvisación²⁸. A pesar de ser rechazada disciplinariamente en la élite actoral y en los procesos formativos profesionalizantes por ser asociada al diletantismo²⁹, en este contexto es concebida como herramienta creativa y semillero de la ficción, además

²⁸ Tanto en el programa de cuarto año como en el de quinto que datan de 1996, la improvisación es uno de los elementos fundamentales para la construcción de la ficción. En el documento aprobado en 1997 es parte incluso de los fundamentos psicopedagógicos de la actividad teatral, además de permanecer en la enunciación de los contenidos. En la modificación realizada en 2016, el término como tal ha disminuido su presencia, pero ahora se encuentra referido como parte sustancial del juego dramático tanto conceptual como procedimentalmente.

²⁹ Diletante es aquel que se dedica a alguna actividad en su calidad de aficionado. El término está asociado a falta de rigor o justificación académica.

de considerarse ejercicio de agilidad y cooperación cuyo uso puede rastrearse en la *Commedia dell'arte* o en las modernas ligas de *impro*, por citar algunos ejemplos, en que el impulso generador de la ficción es mucho más libre, menos acotado y basado en convenciones que eliminan la negación de la ecuación, como las reglas del “Sí, y...” y “los errores no existen”³⁰ (Halpern et al, 1994). Vista desde esta perspectiva, la improvisación y su ejercicio constante resulta clave en la configuración del aula teatral como espacio relacional de reconocimiento, pues se parte de los principios de apertura, libertad de propuesta y acción, así como de democratización participativa. Existe entonces en la teatralidad escolar liberadora un desplazamiento artístico contemporáneo del corpus sacralizado del arte teatral en que la génesis de la ficción no obedece a un solo procedimiento técnicamente validado, sino a otros muchos (la improvisación es tan solo un ejemplo), cuyos rasgos son divergentes, libres y plurales; en el juego de la experiencia teatral se vale mucho más que un solo camino. Las reglas y los supuestos de la improvisación como técnica actoral contienen consignas equitativas, esto es, son las mismas indicaciones de horizontalidad y co-construcción de la ficción para todos los involucrados. Sobre ello hay que decir que no solo configuran un modo en que cada participante puede cumplir la tarea a la vez que se respetan las diferencias como parte del hacer en el aula, sino que el espíritu democratizador va más allá pues la improvisación es

³⁰ Estas reglas provenientes de ligas de improvisación desarrolladas en los Estados Unidos están basadas en el principio de eliminación de la negación en la técnica, que fortalece la escucha, la conexión con los otros y los descubrimientos espontáneos. La primera elimina la negación con una consigna afirmativa en que toda acción y/o estímulo está permitido, siempre y cuando esté en los terrenos de la seguridad mutua, y que, aunque pueda parecer fuera de lógica, es considerado como una forma de llevar a la ficción a lugares y situaciones no contempladas. La segunda, mantiene este mismo espíritu y desdibuja los calificativos a las acciones, prevaleciendo así el elemento lúdico y potencializando los descubrimientos entre los participantes. Este tipo de procedimientos también pueden ser un asidero para rastrear el supuesto de que los docentes asumen que en el teatro no se rechaza.

un mecanismo generador de ficción que acerca realidades y anula los valores culturales tradicionales en que la posición de unos está por encima de otros.

Es importante señalar que la divergencia de los procedimientos tradicionales no se limita a ser un pretexto para generar la relaciones entre los individuos, sino que es liberadora porque gesta nuevos escenarios para las relaciones interpersonales, mediadas por la ficción, que generan a su vez significados propios que responden a necesidades concretas de quien está en el ejercicio de su comprensión. Son principalmente acontecimientos de teatralidad poética (se crea para alguien representando) y de poética performativa (se muestra como creador dentro del ejercicio teatral), que provocan transformaciones. “Caen veintes”, es el término recogido en las entrevistas, lo que hace alusión a una *catharsis*, proveedora de momentos en que el individuo se hace consciente de sí mismo y de los otros, lo que les redefine. Cabe aclarar que no es necesario el artificio teatral para la generación de estos momentos y que pueden ser netamente performativos, como lo ilustra el caso que se refiere a continuación, pero como se podrá corroborar más adelante, el artificio teatral provee de un espacio con mayor capacidad de juego, de simbolización y de descubrimientos *de y con* los otros.

Hay chicos, (de quienes) me doy cuenta de que se mueven por “aquí es lo que debe ser”, y también hay chicos que no se mueven. Pero como no hay presión para moverte, eso te sirve un poco para conocerte. Me gusta mucho ese ejercicio³¹ porque se voltean a ver y se reconocen, pero no se reconocen en mal plan, sino de:

³¹ El docente hace referencia a un ejercicio previo a la entrada en la ficción. Es una dinámica en que, con plena libertad de moverse o no, solicita a los alumnos que den un paso al frente al hacer preguntas de índole cotidiano que comienzan con cuestiones muy sencillas que resaltan la diversidad de gustos o preferencias, y que paulatinamente avanza hacia cuestiones identitarias que implican una afirmación en temas más delicados.

“reconozco que eres diferente a mí, reconozco que le vas al América y está bien, reconozco que le vas a Pumas y está bien, reconozco que no quieres tener hijos y está perfecto”. (Docente 1, comunicación personal, 18 de marzo de 2021)

Se aprecia en el relato del entrevistado la intención específica de poner en contacto al alumnado, y de moverlos a la reflexión en un espacio seguro en que se hace consciente que todos y cada uno de los participantes tiene la oportunidad de manifestarse o reservarlo. El simple hecho de dar un paso frente a la clase ante cualquier pregunta implica un comportamiento y una acción, el primero es la desinhibición, y la segunda es el registro de las cualidades con que los otros y las otras se sienten identificadas. A través de ambas, el participante vive una experiencia en que puede comprender la complejidad de su propia existencia, en que un intercambio de significado mediado por una acción simple le lleva a la observación e introspección. Este tipo de ejercicios, así como otros desinhibitorios que no ponen en riesgo al alumnado³², y que son ampliamente utilizados en las aulas de teatro de la ENP, pueden clasificarse como performáticos,³³ pues son ellos mismos, (los y las alumnas) quienes se muestran, y preliminares para la entrada a la ficción. En ambos casos son ya prácticas de reconocimiento en que comienzan a darse indicios, desde el signo performático, de pequeñas simbolizaciones que ya son referentes a sus mundos internos y que se materializan en significaciones escénicas de su propia actividad discursiva.

³² Un ejercicio de desinhibición no garantiza por sí mismo ser un espacio de seguridad. Son innumerables las experiencias, en distintos niveles académicos, en que los individuos son obligados o presionados a mostrar aspectos de su intimidad que lejos de obtener lo pretendido se configuran como experiencias que alteran su psique.

³³ Me parece relevante recordar que por performático me refiero al hecho de ser, hacer y mostrar sin que necesariamente se involucre la ficción, y que no se refiere al performance art. Si bien puede hacerse fácilmente la conexión con esta última pues es el participante quien se pone a sí mismo como materia de la creación, en este caso se refiere únicamente a su acepción básica (ser/hacer/mostrar) que no está relacionada con la creación artística.

Generalmente, estas obedecen a los primeros intentos (orientados por el cuerpo docente) de inserción en los hábitos, las normas y las regulaciones del teatro. Gracias a los relatos de los docentes es posible afirmar que estos ejercicios transparentan lo existente y se vive incipientemente la experiencia emotivo-reflexiva propia del representar y espectral.

Ya en el terreno de los artificios teatrales, de los que los entrevistados destacan el “Sí” mágico, la dramatización, el juego de roles, la expresión dramática situada, entre otros, una docente hace referencia en su relato a técnicas del Teatro del Oprimido³⁴ en que la significación de los mundos personales del alumnado en ejercicios ficcionales se conjuga deliberadamente en actos de *poiesis*, *esthesis* y *catharsis*.

Los *espectadores* en cualquier momento... el que es espectador se puede convertir en actor y viceversa. Entonces todos somos una comunidad donde todos, en cualquier momento podemos participar. Entonces: “¿Ustedes qué están viendo? ¿(De) qué problema nos está hablando esta imagen?” En ese momento a lo mejor una persona dirá: “Pues yo veo esto”, otra dirá “Yo veo esto otro”. Entonces le dicen: “A ver, ahora tú acomoda cómo puedes solucionar esa imagen de opresión”.

(Docente 2, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

La docente resalta la variedad de roles dentro de la actividad en el aula, asunto que se ampliará más adelante. Baste mencionar en este momento que la alternación en este tipo de técnicas pone de manifiesto la importancia del intercambio y la variedad de fuentes de significación y comprensión que provienen de los mundos internos de los alumnos, así

³⁴ La docente señala específicamente el Teatro Imagen y al Arcoíris del deseo, técnicas creadas por Augusto Boal, basadas en los postulados filosóficos y pedagógicos de Paulo Freire. A decir de Fabelo y Corzo (2017) se trata de complejos mecanismos de poder que operan en las relaciones concretas y “una invitación a la práctica constante, consciente y progresiva del ejercicio sensible de los sujetos sociales en condiciones de opresión” (pp. 123-124).

como la construcción de mundos ficticios que hacen patente la examinación de lo real al facilitar el acceso y puesta en duda de lo socialmente formalizado (Gomila, 2013). Con ello, el estudiantado se agencia de su propia voz (y la de los otros), y no depende de otras construcciones ficticias en búsqueda de consonancias discursivas³⁵. La técnica trabaja con especificidad en la manifestación de las perspectivas de los participantes sobre algún tópico de su interés (en este caso el de una opresión vivida o ejercida), y el modo en que esta es puesta, con entera libertad, frente a los otros quienes tienen la posibilidad de ofrecer sus puntos de vista (coincidentes o no ante lo planteado), así como la propuesta de alternativas para la solución o no de lo proyectado. En la negociación, mediada por la ficción, se hacen patentes las diferencias entre individuos, esto es, no solo la opresión se hace visible, sino que también las perspectivas de quienes construyen la ficción.

El ejemplo citado es quizá una de las formas de ver en las aulas de teatro la teatralidad liberadora en su mayor y variado funcionamiento. Más allá del contacto y la convivencia, en que, como quedó apuntado el alumnado hace conciencia de las diferencias como consustanciales a todos los participantes, también materializa su discurso y pone en ejercicio su sensibilidad. Inicia el movimiento liberador de la performatividad y de la teatralidad porque se ensayan alternativas sociales y de relación en que la ficción y el hecho escénico (ya sea que se decida actuar, espectral, o ejercer ambos), permiten, por una parte, expresar su propia verdad, lo que les autorrealiza, y por otra, la desarticulación del orden social establecido y de las asunciones que provienen del esquema valorativo, en un espacio

³⁵ Si bien pueden construirse teatralidades liberadoras y renovadoras de las relaciones en formas ficcionales ortodoxas, esto es, el ejercicio teatral de representar a partir de un texto escrito por un dramaturgo(a), y que también es posible la trasposición de los mundos personales del alumno al de los personajes construidos en estas ficciones textualmente establecidas, tanto la improvisación como el Teatro del Oprimido ponen el acento en la ficcionalización de los propios mundos de los participantes sin atravesar por ese proceso.

tiempo que cuestiona la realidad para proponer otra. El ir y venir constante entre las formas de experiencia estética derivadas de la performatividad y teatralidad, son tan solo una muestra de la complejidad de la teatralidad escolar liberadora en acción.

Esta variada experiencia conjuga la recreación de los mundos vividos de los participantes cuando deciden mostrar en una representación una opresión vivida o ejercida, con lo que entran en escena tanto la teatralidad poética pues es un ejercicio de creación en el que se significa y objetiva su experiencia (única y diferente desde su ser), a la vez que es poética performativa pues el participante se muestra elaborando frente a los otros como creador. El intercambio hacia el rol de espectador pone de manifiesto la teatralidad estética pues el participante ahora asume que mira a los otros creando y que la colectividad establecida a partir de la representación conviene que quienes se han trasladado a este rol se muestran como observadores de ese hecho, esto es, se reconocen en una *aesthesis* performativa. La transformación propia y el reconocimiento del otro al poner en el espacio comunitario las miradas y las experiencias, podrá venir desde la teatralidad catártica (mientras se crea para el otro), de la catarsis performativa (al ser consciente de mostrarse como observador), o en el tránsito y condensación de varios momentos provistos por la teatralidad escolar liberadora en su carácter de experiencia comunitaria, pues como señala Berger (2020, párr. 6), “el teatro es mucho más que la relación entre el actor y el espectador (...), nuestra necesidad mutua es fundamental y el teatro con su singular trascendencia de congregación es irremplazable (...), venimos al teatro a ver reflejada una parte de nosotros mismos, a sentirnos vistos, a reconocer que existimos en una comunidad”. Puesto en otros términos, la ficción hará resonar las emociones y las cogniciones (Gomila, 2013), pues se valoran las relaciones entre personas y mundos en que los individual es

construido por el colectivo (Féral, 2005), en una práctica de la ficcionalidad en el marco de la institución escolar. Las técnicas de improvisación actoral y del Teatro del Oprimido son los ejemplos más evidentes y complejos con que se topó esta investigación sobre la forma en que las diferencias se articulan en el ejercicio de la ficcionalidad. Como ha quedado explicado, el paso del mundo interno hacia los mundos ficcionados es casi directa. No obstante, es relevante reiterar que todo ejercicio ficcional, incluyendo aquellos que se gestan a partir de textos previos, es proclive a construir conciencia de las diferencias siempre y cuando el acceso a dichos mundos se dé con libertad co-exploratoria y horizontal, y se atienda la búsqueda de consonancias o disidencias discursivas de los involucrados haciendo del mundo ficcional un (pre)texto para el ejercicio artístico escolar que dota de voz a quienes participan de él.

Por otra parte, en el arte contemporáneo, retomando a Michaud (2007), el imperio de la obra como objeto se desdibuja y es suplantada por el procedimiento. En este sentido, otro rasgo de la actitud artística contemporánea apreciable en el aula de teatro de la ENP *es la importancia del procedimiento³⁶ por encima de la obra*. Una vez establecidos los primeros contactos conscientes entre todos y todas (asumidos como diferentes), en los que se van ampliando las posibilidades relacionales y de convivencia, y gracias a los descubrimientos gestados en la ficción que se suscitan en una serie de pequeñas concatenaciones catárticas orientadoras de las acciones y las relaciones, la convivencia pasa a ser considerada como un *proceso* que permite pensar al otro como diferente, pero en

³⁶ Si bien existe una diferencia entre procedimiento y proceso, en que el primero es una serie de pasos que se dan para conseguir una tarea específica y el segundo es de un orden más general, la similitud entre ambos términos, esto es, conformarse como una serie de pasos, es lo que me permite hacer la analogía con el proceder artístico. En este sentido, lo que resulta relevante en este ejercicio no es la distinción, sino su raíz, que significa moverse y/o avanzar en el tiempo.

igualdad. Al respecto, los docentes señalan que esto se repite a lo largo de sus trayectorias y que lo descubren después de varios años de experiencia.

Entonces, yo siento que ese ejercicio en particular, el hecho de enfrentarte al otro y llegar a una meta con el otro es algo invaluable. Es algo que nos puede llevar a la convivencia, y eso sí lo he visto, chicos que no se conocen, que llegaron, están en su segunda o tercera semana, que son de distintos grupos, además probablemente hasta de distintos turnos, salen del salón con su mochila y se van platicando: *“O sea, ¡no manches! Es que tú dijiste esto, es que yo dije aquello, es que me puse nervioso”*. Eso ya les permitió acercarse, acercarse poquito, pero acercarse, porque tal vez la siguiente plática será: *“Oye, ¿y si volvemos a trabajar juntos? Oye, me gustó trabajar contigo. Oye... este... tú vas en la mañana y yo en la tarde... pero pues a ver si un día te encuentro”*. Yo creo que eso nos abre las puertas para muchas cosas, ese tipo de ejercicios. Al principio yo no lo diseñé así, te soy honesto. Cuando empecé a dar clases, yo no diseñé mi año pensando en pasar de lo individual a lo colectivo. Conforme fueron pasando los años, me di cuenta de que de agosto a abril había un cambio en la conformación de los grupos. Se hablaban mejor, se llevaban mejor, formaban un equipo y podían llegar a una meta. No importaba que fueran ya de grupos diferentes, de grados distintos, o de géneros distintos. (Docente 1, comunicación personal, 18 de marzo de 2021)

En estos procesos, la meta no es entonces un resultado estandarizado o especificado, no es un montaje, producto que tan asociado está al ideario del marcador de éxito de la ENP, la puesta en escena como objeto culminante de la actividad artística en el aula. El fin no es un ejercicio demostrativo de tal o cual capacidad asociada al ejercicio escénico

vinculado a los aplausos y al retrato idealizado del alumno-actor, sino que lo relevante es la exploración y la experiencia. Los docentes señalan la sintonía de estos procesos con el programa de estudios de Teatro IV en su primera unidad: La expresión dramática como oportunidad para la convivencia.

Es decir, sí hay de pronto estas dinámicas que hacen que (sea) más como proceso, (...) viendo a la materia o la asignatura más como un proceso sin importar si vamos a llegar a una puesta en escena. Yo creo que eso es una visión muy importante, muy importante no verlo como la excelencia, el privilegio, los aplausos... no, el proceso. (Docente 2, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

La actitud artística contemporánea del aula de teatro en su relación con la articulación de las diferencias puede ser ubicada entonces a partir de la percepción mutua de las identidades y mundos de vida de los participantes como materia principal del trabajo, que gracias a la ficción entran en contacto que deviene en conciencia del otro. No se trata de una acción fugaz ni momentánea, sino un proceso convival, relacional y de significación que paulatinamente permite, además de los objetivos propios de la disciplina, generar tiempos y espacios de reconocimiento.

Algunas Particularidades del Aula Teatral Articuladora de las Diferencias. De acuerdo con el testimonio de los entrevistados, algunas de las cualidades específicas que les otorgan estos rasgos a los procesos en el contexto de la ENP son: las metas en común, el apoyo mutuo, el gozo y la satisfacción en/de la experiencia, el intercambio de roles dentro de la actividad teatral en el aula, y el andamiaje estético.

Con respecto a las *metas en común*, son identificadas por el cuerpo docente como un punto de acceso poético a la convivencia en la que se tocan las creencias de los involucrados en la objetivación de la ficción, pues se generan negociaciones en el proceso ya que los participantes buscan el mismo propósito. En este sentido, no se trata únicamente del cumplimiento de la tarea o la consigna establecida por el docente, sino que se refiere también a una motivación intrínseca derivada de la negociación y la conciencia de las diferencias propias y de los otros. Las metas así entendidas, destierran a los falsos reconocimientos por conveniencia y al asistencialismo porque la convivencia y la relación son genuinas y no dictadas o impuestas. El ejercicio teatral pasa del contacto y posible enfrentamiento con el otro, a la construcción de una ficción acordada (por breve que sea), que es la meta que se persigue y que vincula creativamente a los individuos, pues surge de ellos mismos.

Supongo que, en danza, bailar con otra persona y que logres hacer el paso entre dos, pues también debe ser con alguien desconocido. Por eso menciono esta parte de enfrentarte al desconocido: *“No te conozco, sé que eres mi compañero y que tenemos más o menos la misma edad. A lo mejor me sé tu nombre porque se me quedó grabado cuando nos presentamos, pero no sé nada más de ti”*. Y ese enfrentarse y buscar una meta, yo creo que es muy importante. Nos da para muchísimo. (Docente 1, comunicación personal, 18 de marzo de 2021)

El docente hace énfasis en la búsqueda de una meta, es decir, que esta no fue establecida por él y que son ellos mismos, los individuos que entran en contacto, quienes la construyen vinculada a la actividad (en este caso referida al logro de un paso). Hay una exploración en torno a la tarea, las habilidades seguramente son distintas y cada estudiante

la emprende desde su ser, poniendo su hacer al servicio del otro. La cooperación es gestora de sentidos de identidad compartidos en que se traspasa el desconocimiento mutuo y la implicación socioemocional apunta a la configuración de sujetos morales en asunción comprometida.

Acerca del *apoyo mutuo*, vinculado con las metas en común, puede decirse que cambia la forma de pensar las relaciones dentro y fuera del aula, por lo que el cuerpo docente advierte que el teatro es fundamental para la inclusión. Esto se logra, afirman, porque es un elemento vivo y transformador al estar con el otro, y performativo en el sentido que se es, se hace y se muestra. La ayuda mutua, en palabras de los docentes, es una oportunidad inmensa de inclusión que puede extenderse a la comunidad y a la sociedad misma. El apoyo mutuo se da en el tiempo establecido del proceso formal de la asignatura, o se amplía a otros tiempos y espacios que inciden en el mismo, e incluso a otras asignaturas porque se crean células de convivencia. Cabe señalar que esto no es ni garantía ni privativo del arte, pero sí lo facilita pues, a decir de los docentes, tiene impacto en la vida de los alumnos ya que es una actividad que “llena”, que da sentido y pertenencia, y en algunos casos se configura como posibilidad de autoestudio de dificultades socioemocionales que viven las juventudes. El apoyo mutuo y en algunos casos su extensión hacia la convivencia también puede constatarse por la reciprocidad y el reconocimiento, la aceptación y el acompañamiento entre iguales sin perder de vista que la dinámica es compleja y que como en todo grupo humano hay tensiones y convenios, lo que no viene sino a confirmar a la teatralidad escolar liberadora como umbral que articula las diferencias.

Me parece que el teatro, la danza, tal vez un poco la música (no sé qué tanto). Viendo a la maestra Silvia³⁷ formar sus grupos, por ejemplo, y que se apoyen, y que canten, y que... yo los he visto ensayando afuera, y se apoyan unos a otros: “*coloca así la voz, haz esto así*”. Entonces, yo siento que materias como teatro, danza, música, donde nos podemos ayudar, donde podemos formar equipos, donde podemos cambiar nuestra manera de pensar, son materias básicas y nos brindan una oportunidad enorme de inclusión en todos los aspectos. O sea, que los chicos lleguen a cuarto año a tomar nuestra materia, yo siento que les permite avanzar, que les permite llegar al siguiente año, y que les permite ser más inclusivos en todos los aspectos. (Docente 1, comunicación personal, 18 de marzo de 2021)

Bruner (1997, citado por Echavarría Grajales, 2003), llama a estas agrupaciones subcomunidades en interacción, en que los estudiantes se ayudan unos a otros a aprender. La especificidad del relato del docente acerca de los procesos propios de la disciplina artística me permite cualificar a estas agrupaciones como pequeñas comunidades de práctica³⁸ poético-estéticas, en que los actos y gestos que ocurren en su interior reflejan no solo la ayuda en los procesos técnicos y creativos, sino que involucra reconocimiento y aceptación de la presencia de las diferencias a través de vínculos filiales, y, por lo tanto, de un alto grado de implicación moral-afectiva. Lo que refiere el relato del docente, es que la práctica que reúne a los alumnos pertenece a los ámbitos de la poiesis y aesthesis performativas, esto es, lo que es importante para los miembros es el hecho de ser, hacer y

³⁷ El nombre ha sido cambiado para proteger la identidad de la persona entrevistada.

³⁸ De acuerdo con Vázquez Bronfman (2011), el concepto de comunidad de práctica es de suma relevancia para el aprendizaje y la gestión del conocimiento. El término, según relata, no es privativo de las escuelas y es aplicable a cualquier ámbito (como el comercial o en la capacitación en profesiones y oficios) en que los individuos tienen una práctica común, recurrente, y estable en un periodo de tiempo.

mostrarse como creadores y acompañantes del proceso técnico-creativo de sus iguales, a la vez que fungen como observadores del mismo, y que eventualmente los puede llevar a procesos de catarsis performativa, esto es, a transformarse por mostrarse como creadores u observadores en la práctica. En este círculo de ayuda, es perceptible una autoorganización de los participantes diferente a la de las dinámicas de organización al interior del aula teatral y que es paralela a esta. Son ellos y ellas quienes gestan el conocimiento que les permite desarrollar sus tareas creadoras.

Al menos tres elementos identificables en las comunidades de práctica (Vázquez Bronfman, 2011), pueden ser relacionadas con la articulación de las diferencias en el ejercicio performático derivado de la actividad teatral en el aula, a saber: una *acción situada* proveniente del ejercicio artístico que les es común a los participantes, que como ha quedado dicho, pone en interacción sus diferencias como personas y hacedores; la *retroalimentación* que fluye entre los miembros a propósito de sus procesos técnico-creativos, lo mismo como observadores que como hacedores y que les posibilita de percibirse a sí mismos y a los otros; y el *repertorio compartido* que generan como corpus de conocimientos y modos de relacionarse que se dan entre los individuos. Lo que puede reconocerse entonces en estas comunidades de práctica poiético-estéticas es la posibilidad³⁹ de generación de un nuevo tiempo-espacio de aprendizaje y creación (artística y de relaciones humanas) que es adaptativa a lo ambiguo y ambivalente, pues los integrantes

³⁹ Me refiero en este punto a la posibilidad dado que, si bien las condiciones son propicias para generar espacios-tiempos que abracen las diferencias, no es una garantía. Siempre es posible, aunque no probable desde mi perspectiva, que se generen dinámicas en las comunidades de práctica que sean excluyentes y en el que prive la influencia del esquema de valoración que anula al otro.

negocian y gestan dinámicas de convivencia a partir de la interacción entre sus miembros y no por atributos preestablecidos.

En lo que toca al *gozo y satisfacción en/de la experiencia*, los docentes identifican el aula de teatro como el lugar del gusto por el proceso mismo y los resultados. Las vivencias recogidas de sus relatos caracterizan al aula como lugar que abre la puerta a la expresión y rebasa límites presentes (y casi inamovibles en otras asignaturas), pues en el arte, dicen, se permite la libertad y las posibilidades de proyectar y comprender sus propias identidades, su posición en el mundo, y otras situaciones sociales en la ficción. Ello nos habla de una *experiencia consciente del aprendizaje*, según señala Matus (2003), en que se articula una experiencia proveniente de otras asignaturas y se replantea situándose el alumnado en una manera distinta, lo que apunta a una liberación que provee la teatralidad. De acuerdo con la autora, esta acción tiene como referencia parámetros de identidad cultural y afectiva. En torno a los primeros, se hace claro en los relatos de los docentes, la distinción con respecto a las experiencias que ofrece la Educación Artística en comparación con otros espacios disciplinares, y en lo que respecta a lo segundo, no solo tiene que ver con un componente afectivo derivado únicamente de la clase de teatro, sino de la interacción con otros *en* la clase de teatro.

De inmediato me remitió a eso porque (me) dije, claro, ellos tuvieron oportunidad de conocer a alguien diferente, y aunque había separación empezó a haber aceptación, empezó a haber metas en común y pudimos lograr, o ellos como alumnos pudieron lograr integrarla, y ella también integrarse sin sentirse mal, sin sentirse como ayudada. Y la ayuda se dio de manera conjunta, porque quiero trabajar contigo y me gusta trabajar contigo, y nos funciona. Cuando llegamos al

final hicieron la obra, hicieron sus equipos y todo, y nadie dijo no, yo no con ella.
(Docente 1, comunicación personal, 18 de marzo de 2021)

Aunque hay una distinción sobre la diferencia en el discurso del docente, esto es, solo reconoce de principio la diferencia en una alumna, su testimonio revela el modo en que se derriba una barrera existente entre el alumnado en este caso particular. El relato hace alusión al trabajo con una alumna débil visual que al ser rechazada en varias opciones es incluida por el docente en uno de sus grupos, no sin temores y obstáculos que reconoce en la entrevista y que lo lleva, en una primera etapa, a alterar la dinámica de su clase y sus ejercicios para ensayar varias adecuaciones consiguiendo, a la larga, hacerla parte. Paulatinamente sus compañeros, y él mismo, van descubriendo sus habilidades hasta llegar al punto en que el docente diseña estrategias y ejercicios tomándolas como punto de partida, lo que lleva a la clase a nuevos descubrimientos en el terreno personal, relacional, creativo y didáctico. Destaca en lo referido, el bienestar que los involucrados generan a partir del trabajo en el ejercicio escénico, del intercambio de significados y de la conciencia de dichos alumnos del ser/hacer por parte de su compañera, y de ella misma.

El caso es reflejo de la sintonía y de la empatía que se generan a partir de la teatralidad escolar liberadora. Esta se constituye, nuevamente en palabras de Matus (2003), como un *ambiente afectivo* que posibilita la reapropiación de lo vivido, en que los involucrados construyen nuevas referencias conceptuales basadas en la experiencia, lo que les permiten reinterpretar las relaciones pues comprenden su existencia entrelazada con la de los otros; en palabras de Greene (2005), están “empezando a mirar con sus propios ojos, a nombrar (con su propia voz) su mundo vivido” (p. 47). En el fragmento de la entrevista y en el breve recuento que hago, es notorio que existe reciprocidad de la que se desprenden la

satisfacción por la relación entre los alumnos y los logros obtenidos, lo que refuerza los vínculos que el docente señala como un punto de relevancia durante el proceso. No solo se refuerza el reconocimiento, sino que se conserva y se consolida a lo largo de su trayectoria de trabajo escénico, lo que viene a significar, de acuerdo con Echavarría Grajales (2003), una *implicación en la construcción de nuevos patrones* a través de los que movilizan sus prácticas de relación, sus sentidos valorativos, sus sentires y sus formas de pensar, esto es, el teatro funge como espacio de reconocimiento de las diferencias.

En relación con el *intercambio de roles*, además de lo ya señalado con respecto a la alternancia entre el rol de actor y espectador, la actividad teatral escolar ofrece una variedad de formas de participación en que se ponen en juego la percepción y los sentidos, así como el entorno y el marco referencial en el comulgar con el otro. Es una variedad de relaciones con el teatro mismo y entre los participantes, o lo que es lo mismo, un campo amplísimo de posibilidades para encontrarse y que facilitan derivar en la inclusión. De acuerdo con los entrevistados se llevan a cabo diferentes ejercicios sensoriales, cognitivos, estéticos (analíticos y de apreciación de objetos artísticos), y poiéticos, en los que el común denominador es el contacto emocional y el involucramiento de los procesos del ser.

Para poco, para todo, o sea, aquí tú encuentras, desde el punto de vista de las personas... o bueno, estudiantes, estudiantes tímidos, ¡órale! ¡Aquí está! Escribe teatro. “*No, maestra. Es que me da mucha pena actuar*”. No importa, sé creativo, haz un diseño de vestuario, ¿no? Que “*Yo sí soy muy extrovertido*”. ¡Perfecto! Quédate aquí. (Docente 3, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

Es importante advertir, que no se trata en este caso de negativas o limitantes a la participación, sino que estas opciones implementadas con gran variedad de estrategias son

impulsos y ajustes que el docente hace de acuerdo con las necesidades de aprendizaje y los momentos de vida de los estudiantes, que sin renunciar a que experimenten trayectos previstos en los programas de estudio, permiten al alumnado el acceso a la experiencia creativa y estética de la actividad teatral. Los docentes se vuelven así, conscientes de la potencialidad del teatro como transformadora de las personas.

Relacionado con la configuración más frecuente de intercambio de roles en las aulas de teatro, la de actor-espectador, se ubica el **andamiaje estético**. Los docentes de teatro en la ENP suelen construir dinámicas en que el trabajo del aula es expuesto en un circuito interno de apreciación⁴⁰ en el que el alumnado va ensayando tanto su ejercicio apreciativo como de juicio estético en las manifestaciones artísticas escénicas de sus iguales. Es una *aesthesis* acompañada y modelada paulatinamente por el docente. En este sentido, puede afirmarse que hay en este ejercicio una ayuda en la que el profesorado progresivamente suelta la rienda en los procesos de verbalización y socialización de los puntos de vista en que se aprecia y no se califica.

Yo creo que eso es muy importante, porque cuando el trabajo sale y les aplaudimos, los dejamos sentados en el escenario (o en el salón), y empezamos a hacer críticas. No, más que críticas es decir qué vimos, contar que no vimos, porque no me gusta que se utilice la palabra “está mal” o la palabra “falló”. Les digo: “A ver, salió diferente. Vamos a ver en qué salió diferente”, y nos damos cuenta. (Docente 1, comunicación personal, 18 de marzo de 2021)

⁴⁰ Ha de tenerse en cuenta que debido a la cantidad de alumnos que cursan la asignatura, la exposición del trabajo escénico al público general de la escuela no es ni logística ni pedagógicamente viable. Los procesos son diversos y solo algunos trabajos son llevados al escenario formalmente establecido. Los denominados grupos representativos son los espacios, conformados como talleres, que usualmente son destinados a la preparación de trabajos de este tipo.

De este proceso en particular pueden identificarse tres estadios de apropiación gradual por parte del alumnado. En el primero los participantes van aprendiendo a describir lo que ven sin emitir juicios de corrección o incorrección; en el segundo van incorporando juicios sobre la presencia, ausencia y aplicación de elementos técnicos de la actividad escénica; y en el tercero, de índole interpretativa, los alumnos relacionan lo que han visto técnica, sígnica y simbólicamente, con los sentires y pensamientos que la objetivación de sus iguales les produce. En estos ejercicios, son evidentes las influencias del pensamiento de Vygotsky y otros autores cercanos al constructivismo dialéctico en que la mediación es clave para el desarrollo y el aprendizaje (Schunk, 2012). La argumentación y contraargumentación situada en torno a la creación y recreación de mundos posibles es conocimiento en acción que procede de la creación (poiesis) y la percepción (aesthesis). El conocimiento tiene la posibilidad de construirse, en función de las experiencias de los involucrados, por cualquiera de las dos vías, a la vez que la interacción y la socialización sensibiliza e involucra modos de relación y conciencia en un contexto de interacción multidimensionado.

5. De las Necesidades Docentes a la Fundamentación de la Propuesta

Recuperando nuevamente las ideas de Morin, una visión integradora desde el pensamiento complejo en que interaccionen y se interconecten los objetos, las personas y el ambiente como un todo, ofrece la posibilidad de derribar esquemas y tomar conciencia de la necesidad de desarrollarnos como profesionales de la Educación Artística en condiciones de construir alternativas de relaciones que abracen la diversidad y la diferencia, pues como señala Pereira Chaves (2010), “la comprensión de la complejidad en el ámbito educativo debe ser una herramienta para comprender y abordar los problemas que la enseñanza enfrenta cada día” (p. 74). En este orden de ideas, el intento de esta investigación de explicar la complejidad y la riqueza de elementos en constante interacción en el ambiente del aula de teatro de la ENP, con respecto a la exclusión e inclusión, procura ofrecer una visión multidimensional que sirva de sustento para un ejercicio dialógico y transformador en/con los docentes acerca de nuestras propias prácticas y ejercicios profesionales, para construir comunidades estéticas en que el teatro, al servicio de las personas, funja como un facilitador de las experiencias de cambio de nuestra compleja realidad.

5.1 Una Mirada Renovada al Aula de Teatro de la ENP

De tal manera, las tres categorías de esta investigación me permiten dibujar, usando nuevamente una metáfora (elemento constante en este trabajo), una panorámica de una cara a la realidad en torno a la exclusión en las aulas de teatro de la ENP, pero también de su contraparte, las propuestas inclusivas a través del teatro mismo.

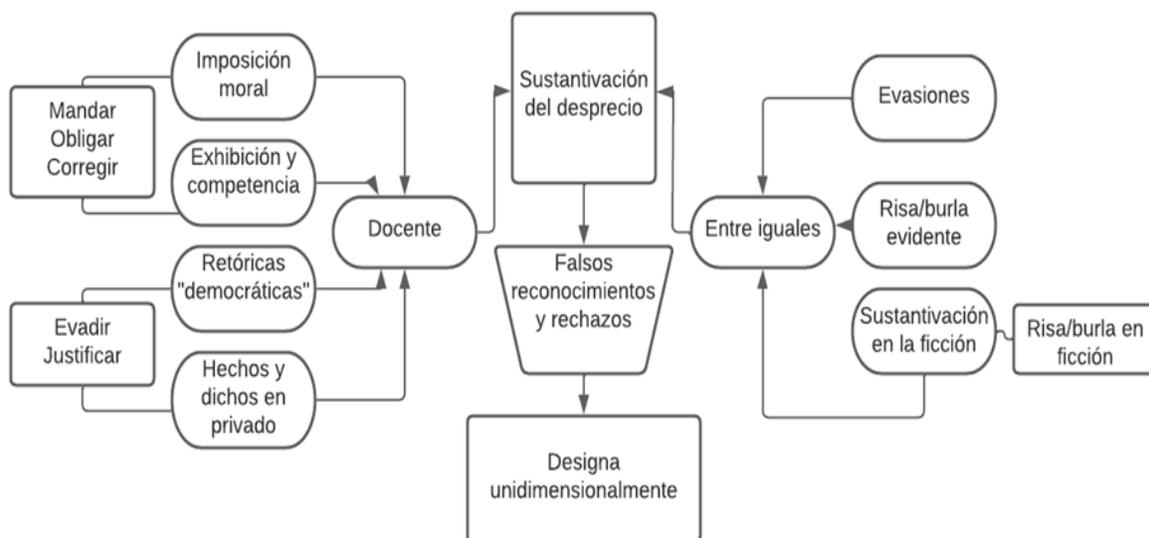
El concepto *sustantivación del desprecio* construido aquí como toda acción, gesto, o enunciación de violencia, indignidad, humillación, maltrato, injuria o deshonra, que de manera deliberada invisibiliza, censura, anula o exhibe a las personas en el aula de teatro o

sus espacios incidentes en el afán de escatimar o negar el reconocimiento, establecer obstáculos físicos o simbólicos para su autorrealización, y no respetar aspectos de su personalidad o menoscabar su integridad y valía, me permite dar cuenta de algunas de las formas de desprecio que se dan en las aulas de teatro de la ENP. Estas se dan, en primer término, desde las acciones y conductas de los docentes que pretenden imponer moralmente la inclusión, que exhiben o ponen a competir a los alumnos, y manifiestan o dejan ver de algún modo los prejuicios que afectan su relación pedagógica. En segundo término, se aprecian desde las acciones y conductas de los alumnos con sus iguales que evaden, se burlan (directa o veladamente) dentro de la ficción de aquellos considerados “diferentes”. Con ambos tipos de desprecio se promueve y perpetúa, muchas veces sin notarlo, que el constructo social a partir del que nos relacionamos con los demás siga intacto y continúe segregando a muchas personas, lo que hace posible que la exclusión se siga dando en las aulas.

La Figura 8, da testimonio de cómo el desprecio es ejercido por los docentes y los alumnos desde un entendido jerárquico y opresor en contra de quienes son rechazados. Estas formas de menoscabo atentan contra la integridad de las personas, no respetan aspectos de su personalidad, y les etiqueta de modo que uno solo de estos rasgos se vuelven la persona misma, reduciéndolos en expresiones que van desde los falsos reconocimientos hasta la anulación.

Figura 8

La Sustantivación del Desprecio en la ENP



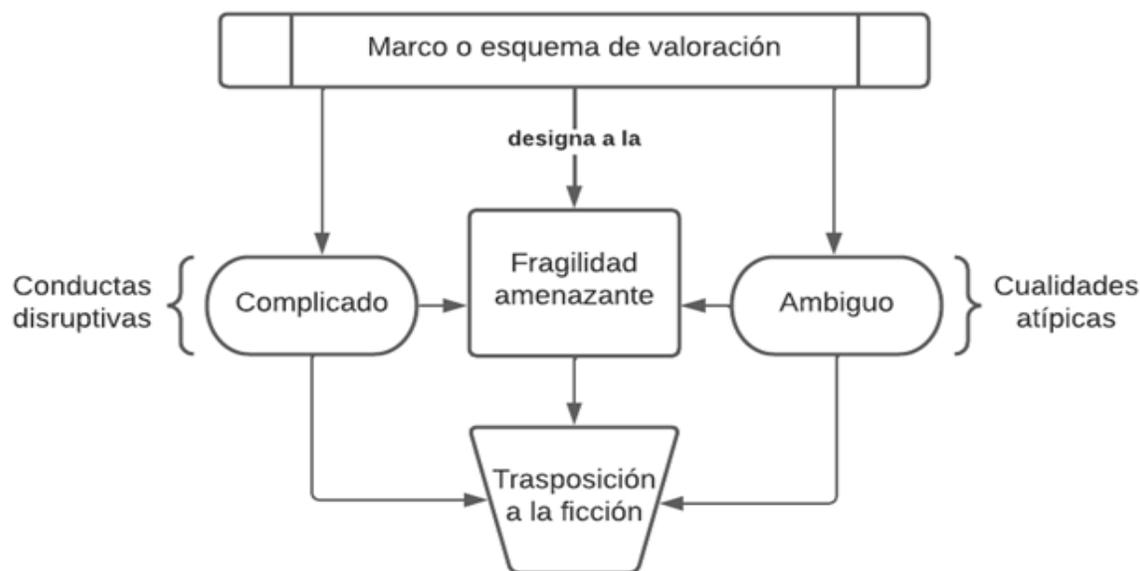
Fuente: Elaboración propia.

A partir del concepto *fragilidad amenazante*, entendido como la presencia de lo diferente, del *otro* pensado desde un marco valoral normativo, que, al poner sus diferencias al alcance de la percepción, provoca conflicto y que impulsa a quienes se asumen como dentro de la norma a silenciarlos, suprimirlos, reducirlos a un(os) pocos rasgos que afianza la invención cotidiana de los/las/les diferentes, el análisis me permitió identificar dos grandes rasgos de los sujetos que representan un peligro al esquema de interpretación que gobierna las relaciones entre las personas. Estos son, la *complicación* que representa para docentes y alumnos la presencia de lo diferente debido a lo que las personas en el contexto de las aulas de teatro de la ENP identifican como *conductas disruptivas* por su falta de adaptación a la normativa, o por el cuestionamiento a las reglas; y la *ambigüedad* por la presencia que los entrevistados identifican como *cualidades atípicas* de las personas y que dan señal de procesos diversos en los individuos aludidos. Ambas, complicación y ambigüedad, son percibidas en la cotidianidad y con especificidad en los procesos educativos y creativos escénicos en una *trasposición* de dichos rasgos a la ficción.

Así, puede apreciarse en la Figura 9 cómo el marco o esquema de valoración sustentado en el capacitismo y la normalización funciona como eje rector de las relaciones a partir de una visión homogeneizadora y limitante, pues el entrar en contacto con la diferencia (asumiendo que todos somos diferentes), genera conflictos y angustias en las personas al estar a su alcance los rasgos mencionados, así como en sus procesos y las producciones artísticas escolares que se dan en ellos. Tal fenómeno conduce a las personas en conflicto a identificar, verbalizar y socializar opiniones que etiquetan y colonizan a los individuos.

Figura 9

La Fragilidad Amenazante en el Contexto de la ENP



Fuente: Elaboración propia.

Son estas acciones de complementar o justificar que las diferencias causan desestabilidad lo que las hace diferencialistas, y se vinculan con la sustantivación del desprecio en la medida que es uno de los modos que la investigación permite apreciar que se ejerce la exclusión en las aulas de teatro de la ENP. Representa obstáculos al desarrollo y

al aprendizaje de las personas etiquetadas, empequeñece o anula su valía, y les estigmatiza y revictimiza en un ciclo sin aparente fin.

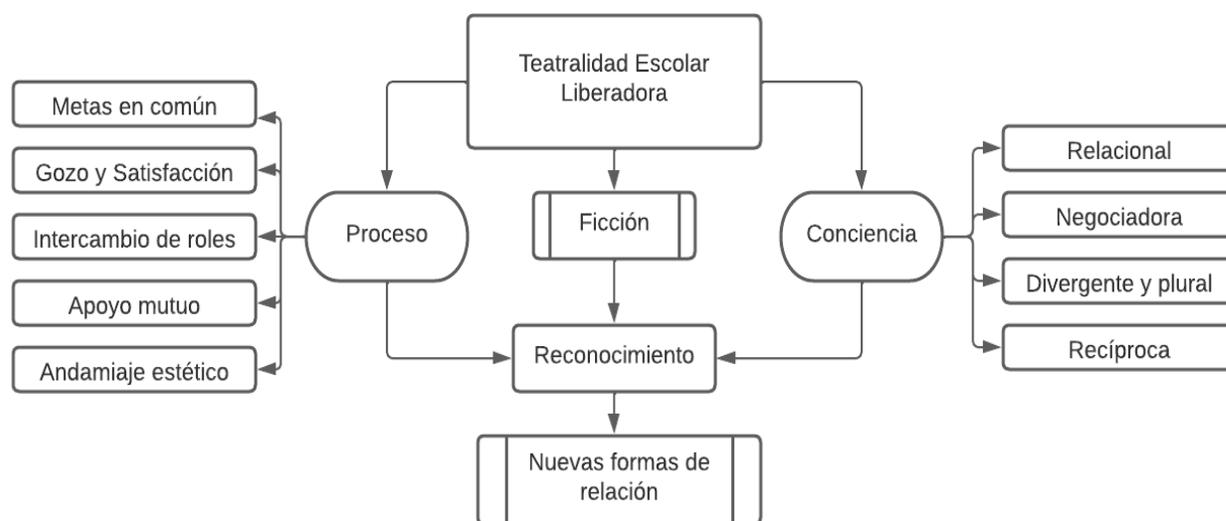
Por su parte, la *teatralidad escolar liberadora*, o el ejercicio inter e intraconstructivo mediado por el artificio teatral que organiza la mirada del otro y la propia por la interacción horizontal y co-exploratoria en el intercambio de las funciones receptoras y productivas en un ejercicio estético-político de disenso, en que las personas tienen la posibilidad de vivir experiencias con los otros que pueden transformarse en nuevas formas de relacionarse dentro y fuera del aula de Educación Artística, me permitió identificar las cualidades o los rasgos que los docentes entrevistados identifican en el teatro como espacio de inclusión al articular las diferencias que son inherentes a todos y cada uno de quienes participan de las actividades teatrales en el entorno escolar de la ENP. En primer término, porque articula las diferencias al hacerlas *conscientes* para los individuos que participan en la actividad teatral escolar, y en segundo, porque se trata de un *proceso* caracterizado por las metas en común, el apoyo mutuo, el gozo y la satisfacción en/de la experiencia, el intercambio de roles dentro de la actividad teatral en el aula, y el andamiaje estético.

La Figura 10, nos muestra cómo la teatralidad escolar liberadora articula las diferencias en una actividad estética relacional mediada por la ficción. Esta articulación no es un momento sino un proceso que está caracterizado por ser un modo de acceso poético y estético en comunidad, un lugar de gozo y satisfacción sustentado en la reciprocidad, y que se gesta a partir de una variedad de roles dentro de la actividad teatral que se organiza como una forma de aprendizaje mutuo. Puede decirse entonces que la teatralidad escolar liberadora es articulación de las conciencias de las diferencias, un proceso de validación

divergente y plural que gesta nuevas formas de relacionarse a partir del ejercicio del teatro en el espacio escolar.

Figura 10

La Teatralidad Escolar Liberadora en la ENP



Fuente Elaboración propia.

En resumen, la panorámica que esta mirada compleja nos ofrece en la Figura 11, permite comprender diferentes formas de interacción de las personas en el ámbito del aula de teatro escolar de la ENP, en que suceden fenómenos que aparentemente son excluyentes entre sí. Esta investigación me permite afirmar que existe exclusión fruto del desprecio que se sustantiva en actos, gestos y conductas de los agentes educativos del contexto en contra de personas que representan una amenaza a un marco valoral y jerárquico sustentado en el capacitismo y la normalización. Dicho marco puede ser intervenido, desarmado y puesto en duda, gracias a la acción inclusiva del teatro en un ambiente de co-exploración y materialización estética de los mundos de vida de las personas y sus diferencias

consustanciales, lo que posibilita la gestación de modos alternativos de relaciones comunitarias y que altera, o desdibuja, el esquema de valoración que perpetúa la exclusión.

Figura 11

Panorámica General de la Investigación



Fuente: Elaboración propia.

5.2 El/la docente. Los Caminos/Procesos Inclusivos

A pesar de que existe en las apreciaciones de los docentes una percepción de inercia al binarismo, esto es, una relación dicotómica con los extremos exclusión-inclusión (o si se prefiere una relación absolutista con los retratos planteados en la fragilidad amenazante), estas percepciones son individuales y no son reflejo de lo que ofrece esta investigación. Por el contrario, la información recogida del campo indica que las posiciones entre estos dos puntos distantes del espectro relacional, no se da en términos de oposición, esto es, los docentes no se relacionan con el marco valoral de una u otra manera, sino que se ubican a

ellos mismos y a sus pares en algún punto del espectro de acuerdo con sus vivencias y sus experiencias en el ámbito escolar y de sus vidas.

Por otra parte, el profesorado reconoce que no es necesario vivir cotidianamente con la diferencia, cosa que como ha quedado establecido es prácticamente imposible. Al parecer se refieren a una catalogación de la diferencia como estado conflictivo en sus ámbitos personales o con algunas condiciones que socialmente son señaladas como diferentes pero que se depositan en el ideario del rechazo social, esto es, por condición socioeconómica, preferencia sexual, género, raza, color de piel o etnicidad, extranjería, o el cruce de más de una de estas. De los relatos recogidos, y en los que refieren casi siempre lo que perciben de sus compañeras y compañeros, el/la docente puede señalar la necesidad de avanzar en la inclusión y en aulas que abracen la diversidad, o declaraciones en que se vislumbran supuestos solidificados y perpetuadores del esquema de estimación que nos rige socialmente y que genera mecanismos de exclusión en todos los órdenes.

5.2.1 La Posición ante su Mundo. Contemporaneidad Docente

En el entendido de que estos posicionamientos son muy diversos dadas sus vivencias, sus convicciones, el rol asumido como profesional de la educación, y que la mayoría son percepciones subjetivas del fenómeno, es apreciable en el conjunto del profesorado una actitud de cambio. Para hacer referencia a ella, utilizaré una metáfora que me permite situar la posición generalizada que los docentes de teatro de la ENP guardan en este contexto entendido como un entramado complejo. Dicha idea es la mirada contemporánea sobre el oficio del docente teatral. Así, en este apartado usaré la idea general de la contemporaneidad como base y sustento del relato.

Lo contemporáneo, lejos de hacer referencia únicamente a la temporalidad, se define como noción pluralista y se muestra a partir de ciertas prácticas y cualidades. Agamben (2006), es quizá una de las voces más influyentes para la definición de la idea de la contemporaneidad. El filósofo italiano recurre a Nietzsche para dar cuenta de la actitud del individuo contemporáneo como aquel que establece una relación con su propio tiempo. Esta, no es una de correspondencia sino de crítica libre con aquello que sucede en su tiempo y su lugar, y que busca ir más allá de lo perceptible para construir lo nuevo desde la complejidad de su propio contexto. Es pues la contemporaneidad, una actitud de reinención e innovación anticonformista (Niglio, 2020), ejercida desde la experiencia personal, que busca responder a las necesidades reales del mundo del individuo sin olvidar de dónde proviene.

De acuerdo con Rodríguez Jiménez (2013), se le debe a Gadamer la relación de la contemporaneidad con un estado de conciencia como momento de la comprensión. Se advierten en este estado las posibilidades de ser del pasado, del presente y del futuro a partir de la experiencia de los sujetos; de ella surge una interpretación que les mueve a actualizarse. En este hecho vivencial, la persona contempla en su propio contexto de acción una serie de comportamientos y actitudes que le son conocidos porque ha llegado a ellos a través de un recorrido experiencial-histórico; es un proceso reflexivo de lo que le ha ocurrido en el tiempo y lugar en que se halla. No obstante, la actitud contemporánea no se limita a la conciencia, sino que se manifiesta en una serie de acciones que buscan darle sentido mediante nuevas formas de construir conocimiento y realidad.

Los relatos de los entrevistados, tanto individual como grupalmente, refieren la complejidad del contexto y de las relaciones en que están ejerciendo, en mayor o menor

medida, su estado de conciencia sobre los fenómenos de la exclusión e inclusión en el entorno educativo-artístico, y colocan en la conversación la idea de la contribución que el teatro puede hacer a la inclusión (asunto todavía en ciernes), en las aulas de su institución. Dicho de otra manera, el docente, quizá sin saberlo, está haciendo un ejercicio reflexivo contemporáneo al retomar su propia historia, pensar sobre ella, y redirigiendo la idea hacia la apertura de posibilidades del teatro y sus procedimientos como constructores de comunidad. De tal manera, puede decirse que este ejercicio es un atributo contemporáneo en la medida que el individuo comprende la complejidad de su propia experiencia, en que un intercambio de significados mediados por la intervención del investigador cuando conversa con él/ella, o por sus iguales cuando es partícipe de un grupo de discusión, lleva a los participantes a la observación e introspección, y que resulta en nuevas consideraciones acerca de su ser y hacer docente⁴¹.

5.2.2 Nuevos Entramados del Teatro en el Horizonte de la ENP

La conciencia del propio contexto profesional a la que hago alusión, concebida como atisbo de reconfiguración de su hacer artístico-docente, puede rastrearse en los *procesos* no ligados ya a la exigencia escénica como objeto de producción artística escolar, sino sustentados en la experiencia y la expresión (así como en algunas de sus cualidades aquí enumeradas), que desdibujan el presupuesto del capacitismo, es decir, la distinción entre los que pueden y los que no. De este modo incide, transforma, y posibilita el quebranto del marco valoral que permea las relaciones; lo hace endeble puesto que las

⁴¹ Es importante aclarar que esta mirada contemporánea sobre su profesión docente no se debe a mi intervención, ni que sea exclusiva del fenómeno de la exclusión-inclusión. Si bien los resultados aquí presentados surgen de las conversaciones mantenidas con ellos y ellas, la dinámica de comunicación y colaboración entre el colegio es abundante institucional y personalmente. En ese sentido, este trabajo de investigación llama la atención sobre este hecho nombrándolo, poniéndolo de relieve, y en búsqueda de aprovecharlo para los fines que persigue.

personas construyen el suyo propio en el aquí y en el ahora. El retrato perfecto y la fragilidad amenazante se diluyen gracias a la construcción de vínculos morales y socioafectivos mediados por el teatro y sus artificios, y alimentados por las propias historias, haceres y pensares de quienes viven la experiencia del teatro en el aula. En este sentido, es un ejercicio de disenso perceptual y de significación, y con ello, una puerta de entrada a otro reparto de lo sensible (Rancière, 2005, citado en Capasso, 2018), pues la *esthesis* transita por otros caminos, no predefinidos, cuyo sello es la liminalidad y que revela, a quienes participan de esta comunidad, nuevas formas de relacionarse con las obras de arte, las personas y los sucesos, así como alternativas de enunciación de *sus* realidades y habilidades complejas de pensamiento que trazan un camino diferente para la (con)vivencia con los otros.

Este fenómeno, permite a los docentes imaginar, diseñar y poner en práctica *otras didácticas/estrategias* para navegar por esas alternativas. Sacan del letargo las sensaciones y percepciones ensombrecidas por la costumbre o los aprendizajes acumulados, y a veces sedimentados en sus prácticas, para abrir(se) a otras formas de pensar. Aprovechan estas *otras* experiencias y se encaminan por nuevos senderos estéticos y por otras complejidades perceptuales, sin por ello desaprovechar o descalificar los medios y rutas tradicionales. No obstante, son llamados poderosamente, en su ser y hacer docente, a cambiar ellos mismos por los descubrimientos y experiencias diferentes en sus aulas; hay un llamado contemporáneo hacia la novedad (Niglio, 2020). Podría decirse, en comparación con la dramaticidad, que son peripecias en sus trayectorias profesionales que le dan un giro a los acontecimientos. El relato del Docente 1 es ilustrador en este sentido.

Con su grupo en específico decidí que trabajaran con el ritmo de ella, y al final les funcionó muy bien porque vieron otras cosas. O sea, tal vez no hubo malabares, pero tuvieron que sensibilizarse hacia el sonido, hacia lo corporal. Me acuerdo de que en una ocasión hice grabaciones. Yo nunca había trabajado así, pero dije: “Bueno, les voy a poner una grabación y ustedes me dicen qué sentimientos hay”. Entonces ellos tenían que empezar a agudizar el oído porque ella se los llevaba muy rápido. Todos los chavos empezaron a agudizar su oído y luego los dividí, unos tenían que ser la imagen y otros tenían que ejemplificar el sonido con el cuerpo, sin movimiento, o sea, solo miedo, dolor, tristeza, angustia. Reflejarlo hacia su cuerpo mientras otro equipo hacía los movimientos corporales y luego platicábamos qué pasó con el movimiento corporal. Los mismos chavos decían: “*Es que siento que perdí al hacer movimientos corporales, perdí la emoción*”, y los chicos que no se movían me dijeron: “*Es que yo sentía la emoción por todos lados y como no me puedo mover, pues no la pude sacar*”. Entonces empezamos ahí con ese grupo en específico, empezamos a descubrir cosas muy, muy, muy padres. (Comunicación personal, 18 de marzo de 2021)

Estas nuevas didácticas se extienden al repertorio del docente y se someten a constantes modificaciones. Adquieren, en sus dichos, el mote de técnicas y algunas se conservarán un tiempo, otras tendrán una vida breve. Cabe destacar que no son paliativos, ni invenciones al paso. Son exploraciones gestadas desde su conocimiento, que entiende a la modificación como una constante reinención de su saber y que estarán ahí, al servicio de las aulas y de las personas que transiten por ellas. Es a partir de estas nuevas redes de conexión con el alumnado, basadas en la sensibilidad, en las que el docente confirma la

conciencia de que sus estudiantes vuelcan su mundo interior (en que él/ella funge de guía) en un proceso de objetivación artística en que las nuevas formas de relación y el trabajo de los alumnos tienen la posibilidad de cambiar su visión y su práctica a través de la generación de nuevos mundos. Comenta otra de las docentes:

No sé, a lo mejor estos chicos vienen a cambiar también nuestra dinámica en donde (en la que) nosotros estamos con ciertos valores... formales, ciertos valores cuadrados, y son ellos los que vienen también a cambiar estas estructuras, y que es donde nos pegan a nosotros que... pues no necesariamente como estamos constituidos, es el ideal, ¿no? Sino que es eso, es lo otro, y es este intercambio con estos chicos. (Docente 3, comunicación personal, 14 de junio de 2021)

Este fragmento del relato reúne cualidades de actitud contemporánea, una de no coincidencia con su tiempo, a la vez que se anticipa un posible cambio. Resuenan las palabras de Agamben, en el sentido de que “pertenece verdaderamente a su tiempo, es realmente contemporáneo aquel que no coincide perfectamente con él ni se adapta a sus pretensiones” (2006, citado por Rodríguez Jiménez, 2013, p.2). Ello conduce a un *cambio en la disciplina* entendida como mandato de comportamiento y deberes, incluso a contracorriente de aquellas reglas “sagradas”, por ejemplo, sobre los ensayos y la ética del teatro, la producción de ciertos objetos escénicos, y los procedimientos estilísticos. Lo formulado hasta este punto, hace posible darse cuenta de que el ejercicio del teatro en el aula de la ENP va cambiando de un modelo jerárquico en el que el alumno se pone al servicio del análisis y encarnación de un discurso ajeno (esperando o imponiendo que emotiva e intelectualmente guarde una semejanza consigo mismo, con su ser y sus necesidades expresivas), a uno(s), en esta nueva trama, en que se construye un discurso

propio, comunitario y convival (de negociación de sentidos, de inter e intra-subjetividades), en que el teatro se pone al servicio de los individuos y de la comunidad que conforman en este contexto específico. La práctica novedosa y desafiante (léase contemporánea), está ahí para las personas y no viceversa. No se trata de relajar o destruir las normas de ejercicio teatral escolarizado, sino que estas son modificadas y puestas al servicio de nos(otros).

Le era imposible asistir con ellos, pero ellos decidieron que así estaba bien, y cuando regresaban me comentaron: “*No se preocupe profe, vimos a mi compañera tal, y pudimos ensayar*”. Entonces yo me quedé así (sorprendido). “A ver, ¿cómo?, ¿ensayaron solos? Y me dijo: “*Sí profe. Es que como ella no había podido, pues nos la encontramos. Le dijimos que cuándo nos veíamos, y pudimos ensayar con ella. Entonces venimos listos con lo que usted nos dio la clase anterior, con las indicaciones*”. Entonces tampoco se le estaba dando ningún trato especial, ¿no? Se le permitía ir al médico porque es algo que no puedes dejar de lado. Pero cuando los chicos hicieron eso, me pareció algo muy positivo, o sea, no solo la incluyeron en el grupo, una vez que se dividió el grupo, su mismo grupo de compañeros dijo: “*Oye, te venimos a buscar para ensayo*” ¡Órale, que chido! Pero no era algo que yo les hubiera mandado, yo no se los pedí, yo no se los dije, porque tenían bien consciente que tenían que trabajar más conmigo en el salón. (Docente 1, comunicación personal, 18 de marzo de 2021)

En este orden de ideas, las voces de los alumnos, nuevamente traídas por sus docentes resultan significativas. El teatro, para ellos, es un espacio de comunicación, de trabajo en equipo, de escucha. Ello constituye ya un gratificante para los docentes, quienes en su mayoría señalan que no hay declaratorias explícitas de que en otros espacios se les

niega el reconocimiento, pero que deducen que hay desprecio en otras aulas, e incluso en sus hogares, pues el alumnado suele manifestarlo en sus dinámicas de evaluación y diálogo.

Aunque no lo han platicado, son cosas que sí existen, que sí hay rechazo, que sí hay intolerancia, que sí hay desprecio, porque ellos están diciendo “*en la clase de teatro valoro que hay respeto, valoro que nos pudimos integrar*”. Entonces ellos comienzan a mencionar todos estos aspectos. Quiere decir que sí existen, aunque no me lo han platicado, aunque yo no lo veo en concreto aquí en la cámara⁴², son situaciones que tal vez ellos sí están viviendo, hasta tal vez violencia en su casa, ¿no? (Docente 4, comunicación personal, 15 de julio de 2021)

La transformación en las relaciones al interior del aula de teatro, el quebrantamiento del marco valoral a través de ejercicios disensuales que se aperturan a la liminalidad, la creación de nuevas didácticas, la transformación de las prácticas docentes y de la propia disciplina, hacen surgir la idea de las teatralidades escolares liberadoras como un campo expandido del teatro. Esto quiere decir que el teatro se desplaza a otras zonas, otras estéticas y otras artísticas, y que el ejercicio escolar hace que se cuestione al teatro escolar mismo, lo que lo transforma como dispositivo. Recordemos que, a lo largo de la historia, el dispositivo teatral ha demostrado su efectividad como aparato adoctrinador. Si a eso añadimos que este puede ser ejercido dentro de un dispositivo mayor, es decir, la escuela, existen prácticas que se alinean con esa función controladora de la escuela como mecanismo de poder. La expansión del teatro a la que me refiero puede ser entonces considerada como un contradispositivo pues “tiene que ver con salirse de esa construcción

⁴² En la entrevista, la docente refiere momentos de diálogo con los alumnos por videollamada, dadas las condiciones que les fueron impuestas por la pandemia.

de control y de poder para hacer un desplazamiento hacia otro lugar” (García Franco y López Brie, 2014, p. 22). Esta expansión o corrimiento del teatro escolar, amplía su concepción y se encamina a nuevos espacios dentro de la propia escuela en que, al fungir como umbral de las relaciones entre las personas mediadas por el artificio, convierte a este proceso poético-convival en el objetivo a perseguir, lo que permite a los individuos explorar sus propios mundos a la vez que reafirman sus sentidos de pertenencia. Su ser/hacer es puesto frente a los otros quienes lo reciben y lo valoran en un ejercicio dialéctico por el que van construyendo significados personales y grupales en libertad, pues el contradispositivo (también llamado dispositivo poético)

da cuenta de unas estrategias que forman relaciones de las fuerzas, que sostienen tipos de saber y poder, donde cada participante del dispositivo poético podrá generar un vínculo conector de sentido por su particular singularidad de observación y mirar el mundo, con diferentes vías de conexión por la red que se crea entre elementos heterogéneos que conforman el dispositivo poético. (Rodríguez Huerta, 2020, p. 58)

5.2.3 Necesidades Docentes y Percepción de su Rumbo

Para que este desplazamiento se concrete y desarrolle, y para que la apuesta de esta investigación sea congruente con sus propósitos y consideraciones sobre sus colaboradores, se hace imprescindible revisar las necesidades específicas que expresan los docentes, así como la dirección que piensan que tienen como miembros de un colectivo profesional en constante devenir. Para tal motivo, recupero y organizo los tópicos más relevantes a este respecto, expresados en el grupo de discusión implementado con seis docentes del Colegio de Teatro de la ENP.

La percepción propia de los docentes atraviesa por varias líneas, lo que hace arduo un trazado identitario, pero sí permite identificar algunos nodos que serán de utilidad para la fundamentación de la propuesta de esta investigación. En principio, identifican como una limitante los *prejuicios*, de índole personal y administrativo, en el alumnado, la institución, y en ellos mismos.

Yo considero que hay una especie de prejuicio, todavía soterrado, aunque se habla mucho de ayudar. Lo concibo en dos niveles. El primero es el caso de los muchachos o de los maestros que tienen alguna dificultad, una deficiencia o... no sé cómo se le llama, pues. Hay gente que recurre a ayuda, pero también como una especie de sobreprotección, y eso me permite ver que en el fondo hay un prejuicio también moral, o no sé, pero eso, por un lado. Por otro, en la parte académica, creo que es la concepción de los programas y los materiales... pues yo no sé, no conozco si hay muchos materiales. Hasta donde yo sé (*risa nerviosa*), no hay mucho material para distintos... este... pues para abordar estas problemáticas desde distintos ángulos, ¿no? Entonces, es por eso por lo que creo que, aunque hay muchos esfuerzos de parte de la institución, todavía hay un prejuicio social tanto de... en los tres niveles, ¿no? En el administrativo, en el alumnado, y el profesorado. (Docente 5, comunicación personal, 5 de agosto de 2021)

La *carencia de materiales* para población “diferente” es otro de los dichos que se presenta constantemente, tanto en lo individual como en lo grupal. Desde su perspectiva es un elemento para considerar pues sigue existiendo una separación de ciertos sectores de la población por el *diferencialismo* que destaca una diferencia y la hace clave en la comprensión del otro. En este mismo tenor, apuntan los docentes, que no hay ejercicios

para esta población. Uno de ellos, señala (y los demás coinciden en ello), en que se piensa en una población generalizada.

A mí me iba a tocar una alumna débil visual, entonces obviamente tú piensas en una clase para un grueso común, y yo sé que, desde el momento en que no estoy tomando en cuenta esta diferencia en esta chica, este... yo mismo estoy siendo tal vez discriminatorio. (Docente 7, comunicación personal, 5 de agosto de 2021)

A este respecto y en el transcurso de la conversación, los docentes constantemente verbalizan reflexiones que le suscitan los dichos de sus compañeros y de los que nadie presenta objeción. Se piensa en lo normal y en la invisibilidad de ciertos sectores de la población asociados a rasgos de los que ya he dado cuenta: color de piel, condición socioeconómica, sexo, identidad de género, religión. El Docente 5, reflexiona que no repara en ello hasta que lo enfrenta en el aula y es ahí en el momento que reacciona, pero que mientras no suceda, se mantiene a esas personas en una “zona borrosa”. Unánimemente, se vincula esta normalización a una *visión institucional* de la que se dejan arrastrar muchas veces sin pensarlo.

Es la normalización, y ahorita que lo estamos reflexionando, la no visualización de las personas. O sea... hablo de mí. Si los tuviera muy presentes, muy conscientes, por supuesto que tendría un plan “B”, “C”, “D”, “E”, ¿no? Pero tengo un programa con un puro plan, y por supuesto, si esto sucede elaboro un plan “B”, pero no lo tengo visualizado (...) Existe este lugar borroso, o lugar dirigido solamente a aquellos que consideramos que cumplen un estándar en cuanto a constitución, en cuanto a pensamiento (...) Porque esto que vivimos o cómo está diseñado, como está puesto, nos habla de la visión institucional, ¿no? O sea, una visión que se está

modificando, por fortuna, pero fue concebida así, sin considerar pues más que a una población muy particular, muy completa. No estoy justificando, pero así fuimos formados también en esas estructuras, y lo que hacemos ahorita, que por fortuna se ha trabajado mucho, pero insisto, el prejuicio todavía está ahí, soterrado. Es ahora cuando se empieza a modificar, o se exige que se modifique, la institución misma, aunque también la institución haga sus programas, pero el reflejo está muy claro en la infraestructura, ¿no? El reflejo de cómo una institución se concibe. (Docente 5, comunicación personal, 5 de agosto de 2021)

Pese a la coincidencia del profesorado en la relevancia de los prejuicios para el impedimento del avance de la inclusión, creen que la situación vivida por la pandemia, y los hechos recientes en los diversos planteles⁴³, nos han provisto a todos, alumnos, docentes y administrativos, de una oportunidad para revisar y transformar lo que se está haciendo y las prácticas marginadoras y discriminatorias. Señalan constantemente que los alumnos mismos son los que les llevan de la mano para ser conscientes de estas ideas hacia *camino*s de *autorreflexión* y de cambios.

Comparto esta idea, este prejuicio que los mayores, una parte de las personas mayores conservan. Afortunadamente no todos. Están cambiando, están siendo ayudados por estos cambios que se están dando en la actualidad. Ayudados también con la conciencia que traen los nuevos jóvenes de ahorita, de 15, de 20 años. Tienen una conciencia mucho mayor de inclusión, de inclusividad, de aceptación. Incluso te llaman la atención, te dicen: “*Oye, no puedes decir esta palabra porque esto. No*

⁴³ Al menos durante dos años previos a la pandemia, se dieron tomas y manifestaciones en todos los planteles de la ENP en reclamo a abusos cometidos en contra del alumnado, específicamente contra las mujeres.

puedes decir...”. Incluso nos ponen a nosotros, nos van guiando en el nuevo camino porque ellos están siendo educados, nacieron en una generación, en un tiempo muy diferente al nuestro, y nosotros, desafortunadamente arrastramos con esta serie de prejuicios y lo repetimos de manera inconsciente. (Docente 9, comunicación personal, 5 de agosto de 2021)

A pesar de la carencia de una política clara y concreta que atienda la diversidad, más allá de los esfuerzos aislados y de infraestructuras no adecuadas, los docentes reconocen los avances, pero no la especificidad. En lo que respecta a la primera, rescatan que cada vez hay más esfuerzos institucionalizados y que cada docente tiene la oportunidad o no de formarse en ese sentido⁴⁴. En lo que toca a lo segundo, y en franca alusión a sus necesidades como colectivo, señalan que hay oportunidades de formación en torno a la sensibilización, lo que desde sus perspectivas resulta loable, sin embargo, indican que no se acercan concretamente a las necesidades de la enseñanza del teatro. Además, consideran que los esfuerzos formativos de la institución no se dan a profundidad (“barnizada” es el término que utilizan), lo que se suma a la carencia de recursos conceptuales, didácticos y metodológicos acerca de la inclusión en el contexto del bachillerato de la UNAM.

De especial relevancia, es que más allá de pensar en espacios formativos, los cuales reconocen necesarios, aquello que más requieren son *espacios de reflexión* entre pares en que se oriente la vida colegiada en búsqueda de estrategias inclusivas. En este sentido, rememoran experiencias de comunicación y colaboración entre ellos y ellas que son productos de coyunturas de su labor. A este respecto, el tópico que les parece más valioso y

⁴⁴ Las obligaciones de formación continua para el profesorado de la Escuela Nacional Preparatoria son de entre 20 y 40 horas anuales (de acuerdo con su categoría laboral), para lo que tiene a su disposición diferentes medios los cuales describiré en el siguiente apartado.

urgente es el de *crear lazos y redes* de comunicación alrededor de la concepción del docente de teatro de la ENP.

Como señalé al principio de este trabajo, la preconcepción que orientó esta investigación fue la creación de una propuesta metodológica-operativa para hacer de cada aula de teatro un espacio inclusivo a partir de los saberes de cada docente. Esta concepción nació de mi implicación con el objeto de estudio y de mi conocimiento del contexto. Ante la pregunta expresa de qué consideran los docentes que les resultaría de mayor valía y utilidad, si una propuesta de orden teórico, didáctico, o metodológico-operativa, y ante la que yo esperaba la confirmación por alguna de las opciones, los docentes me señalan que no sabrían qué cosas, o que no las podrían señalar concretamente. Uno de ellos indica que *seguimos pensando en cursos y que eso debería cambiar*. El grupo de docentes participantes (comunicación personal, 5 de agosto de 2021), se suma a la moción y declaran que la *reflexión* es lo que resulta más necesario, destacando que:

- Existe la voluntad de cambio en el profesorado y que lo relevante en estos momentos es la visualización y sensibilización, para después dar paso a asuntos disciplinarios. (Docente 5)
- Es preciso crear mecanismos para hacer presentes los factores de exclusión y abordarlos con elementos conceptuales y herramientas. Resulta necesario reforzar el trabajo colegiado en este sentido y urgente abordar los planes y programas, así como acercarse al alumnado a fin de indagar cómo es que experimentan ellos y ellas la exclusión y la inclusión en las aulas de teatro de la ENP. (Docente 8)
- Resulta imprescindible compartir y trabajar en consensos, así como el desarrollo de una visión y mecanismos de investigación del cuerpo docente, así como construir

inclusión con/entre nosotros mismos (los docentes), pues también somos proclives a los prejuicios y las ideas construidas sobre el otro, y que pueden rastrearse en pedagogías violentas y procesos de formación profesional en que se nos enseñó e impuso el maltrato. Además de que no estamos acostumbrados a compartir artística y académicamente, que nuestra “originalidad y talento” nos distingue y nos pone por encima del otro, y que esas “virtudes” artísticas se trasladan al docente.

(Docente 6)

- Es fundamental el intercambio de experiencias, pues a pesar de considerar que el diseño de actividades específicas es de ayuda, han sido creadas por los docentes de acuerdo con sus necesidades. Lo relevante es que su conocimiento les permite a otros docentes conocer las experiencias, los puntos de aproximación y los modos de trabajo. De ahí que el sentido compartido, las inquietudes, los cuestionamientos, se vuelven el verdadero punto de ayuda. (Docente 7)

Solo quienes no permanecen ciegos y sordos a las falsedades de la normalización y de la inercia institucionalizada, logran darse cuenta de sus materializaciones y emprender caminos para cambiarlas. Ellos y ellas son los que tienen la intención (algunas más adelantadas que otras), de ir más allá de eso que les circunda para construir y crear formas de enseñanza y de relaciones nuevas con todas y con todos. Son las propias profesoras y profesores, a partir de su mirada contemporánea, quienes tienen las referencias a las prácticas anquilosadas y excluyentes (es probable que ellos mismos las hayan padecido), y son plenamente conscientes de los procesos que les hicieron crecer como personas y como profesionales de las artes escénicas y la enseñanza. Son conocedores de su contexto y de las prácticas que se suscitan a su alrededor, lo retoman y reconfiguran para construir nuevas

vías y experiencias, usando al teatro como bandera, y responder así a las necesidades de los individuos con quienes establecen una relación pedagógica. No son los que se dejan llevar por el flujo de la normalidad ni de la institucionalización ciega, son quienes desde su “trinchera” transforman todos los días su hacer y el de su contexto en ejercicios deconstructivos. No escapa a sus miradas quienes, por diversos motivos, han renunciado a esta actitud, vencidos por el flujo de la normalidad y de la educación asumida como dada por hecha. No obstante, son críticos con su realidad (personal, pedagógica, institucional, colegiada, disciplinaria). Por ello confirmo que muchos de los docentes tienen una visión contemporánea del aula de teatro de la ENP (algunos quizá en ciernes), pues es notorio que se relacionan con sus necesidades personales e individuales, a la vez que elaboran un pensamiento crítico en que entienden la complejidad de su propio contexto y, en consecuencia, accionan de un modo autónomo y libre.

Además de ubicar y señalar los desprecios y algunas de sus causas, esta investigación procura hacer un rastreo de los anticonformismos ante ello y los modos en que se materializan esos procesos creativos que pueden resultar innovadores y transformar, desde el interior propio de la disciplina, las prácticas y sentipensares excluyentes. Son pues, los docentes, reinventores de su propio mundo, artesanos de los cambios que ensayan en intentos por convertir las aulas (todavía una cuestión pendiente) en espacios y trayectos liberadores y que abracen a la diversidad y a las diferencias como constitutivas de todos y cada uno de los que las habitan. Estas, son teatralidades escolares liberadoras que promueven la indagación del propio mundo a la vez que materializan, artísticamente, alternativas críticas y constructivas. Desde la seguridad, desde los lenguajes reconfigurados del ejercicio escénico, desde el acontecimiento, los alumnos se expresan, cuestionan y

disienten de la realidad personal, familiar, comunitaria y social, objetivando perspectivas, ensayando soluciones e inventando su propia realidad sin subordinarse a lo dado por hecho.

Como el teatro se trabaja en equipo, requiere la integración del ser y su esencia, y su pensamiento, sus emociones, sus gustos. Todo es una conjunción de... no sé cómo se le podría llamar... de momentos de empatía ante una motivación “X”, sencillita, ¿no? Todo se despierta. Es como una llamarada, como una llamarada que integra a todos en el buen sentido. El teatro es integración, el teatro es juego. En el teatro no se permite rechazar a nada ni a nadie, ni las propuestas, ni la chispa creativa. En ese sentido el teatro... o cuando se está creando, cuando se está preparando a las gentes, el teatro les da la oportunidad de expresarse sin juzgarlos, sin... pues sí, la palabra es esa, sin juzgar. Simplemente déjate llevar, déjate llevar a las cosas, imaginas esto, imaginas aquello, acuérdate de lo que viviste, de lo que soñaste, de lo que eres y lo que has visto. Y entonces el muchachito, el alumnito, ¡pum!, vuelca todo en ese momento del hacer, del crear, y entonces nosotros pues somos... los guías, los promotores de buscarles ese momento, esa chispa. Con tu entusiasmo, con tus palabras, con lo que sabes, con lo que tienes ahí de material hecho. Cómo provocas para que ellos estén reaccionando, para que estén proponiendo, para que hablen, para que participen, y el mismo teatro los va jalando, los va jalando. Aunque ellos quieran excluirse o hacerse a un lado, no. Los jalamos. (Docente 4, comunicación personal, 15 de julio de 2021)

Esta cita, un tanto extensa, sintetiza algunos elementos de lo expuesto en esta investigación, y la visión contemporánea que sobre el aula de teatro de la ENP permite construir. Esta puede resumirse en la posibilidad que ofrece el teatro como espacio de

emancipación desde el ejercicio de sus participantes que se co-construyen a sí mismos, gracias al contacto y a la conciencia mutua que les libera de las limitantes dado que rompe un orden establecido por la normatividad social. No obstante, como ya se ha señalado, el mero ejercicio del teatro no es garante de que esto suceda, además de que existen asuntos de índole académico y administrativo que hace falta atender para conseguir que las aulas de teatro se conviertan en espacios que faciliten la construcción de la diversidad y la diferencia, propósito último de esta investigación. Hasta el momento se ha expuesto qué de este complejo contexto resulta adverso y qué propicio para que esto se vuelva tangible. Toca ahora plantear la fundamentación de una posible respuesta. Así como con el alumnado hay un ir y venir entre el marco valoral y los nuevos caminos, esto es, un paso del esquema de interpretación normalizado al reconocimiento, el siguiente apartado procura dejar sentadas las bases para otros procesos y otros umbrales, propios de los artistas-docentes, cuyo objetivo será coadyuvar a la visibilización y sensibilización de las diferencias en aula y a ofrecer herramientas para trabajar/sistematizar/reelaborar sus descubrimientos. Todo ello, con el objeto de que cada docente pueda convertir su aula en un ambiente inclusivo de aprendizaje.

5.3 Fundamentación de una Propuesta para Docentes de Teatro de la ENP

A diferencia de su antecesor (el proyecto de intervención concebido previo a la investigación), el presente es un proyecto a mediano y largo plazo que procura atender las necesidades expresas del profesorado, al tiempo que ofrece en los espacios propios de la vida institucional de la Escuela Nacional Preparatoria, de elementos constructivo-reflexivos para coadyuvar a la transformación del ser y hacer del artista-docente de teatro y producir conocimiento con ellas, con ellos, con todos.

En la medida que no existe una formulación normativa de cambio, propongo un amplio proyecto de intervención, un *plan reflexivo-formativo* que apunta hacia la cultura y haceres cotidianos del cuerpo docente y no a sus funciones técnico-administrativas. En este sentido, una de las metas que se desprende del objetivo general de esta propuesta, es dotar a los docentes de elementos conceptuales y metodológicos con que cada uno pueda, desde sus saberes y experiencias, construir inclusión mediada por el teatro. Por lo tanto, se trata de poner los conocimientos del docente al servicio del sujeto pedagógico, pues “Comprometiendo sus conocimientos, creencias y habilidades, ellos deben actuar y construir los cambios en su propia práctica, en un contexto específico que es el de su trabajo” (Ezpeleta, 2004, p. 406). Pero ¿cómo y para qué cambiar su práctica? Mi invitación es a que sea desde su aula y fortaleciendo su propia lógica distanciada del hacer heredado. Como ha quedado dicho, algunos docentes se desplazan del saber/poder hegemónico (o comienzan a hacerlo), y dan visos de empezar a derribar el falso muro de la naturalidad y la normalización, pensándose a sí mismos como profesionales en devenir, con cambios en sus comportamientos y en las relaciones que guardan con su alumnado, la enseñanza y su disciplina.

De ahí que la fundamentación de la propuesta ponga el acento en experiencias formativas y reflexivas que cuestionen el lugar sacralizado, instituido, y constitutivo de la realidad de la enseñanza del teatro en la ENP, y aprovechar las fisuras para construir, desde ahí, miradas que más allá de las denuncias, revisen estrategias y procedimientos (propios y de sus iguales), para co-construir mecanismos de dismantelamiento de lo ilusorio y el desarrollo de prácticas contranormativas a los cánones educativos y estético-teatrales tradicionales. Esto es, tanto en las relaciones de los profesionales de la enseñanza del teatro

en el bachillerato de la UNAM como al interior de sus propias aulas, “se hace fundamental plantear procesos para que las relaciones entre individuos cambien, se muevan de lugar, creen un nuevo espacio de relaciones” (Villegas y Del Monte, 2014, p. 11), y atentar contra el edificio de la universalidad de los procesos a fin de gestar y/o fortalecer otra actitud para enfrentar al mundo y a las personas. Una que funde relaciones que encuentren su propio lugar, su parcela para construir(se), es decir, un espacio-tiempo que abra accesos a los estudios de la enseñanza del teatro en un contexto específico que desarrolle equipamiento crítico, analítico y multidimensional; una *Educación Artística situada*.

5.3.1 Los Ejes de Acción

El proyecto está ubicado en la formación continua del profesorado de teatro de la ENP y en los espacios institucionales establecidos para el ejercicio de análisis de sus prácticas y quehaceres. Propongo y describo cuatro ejes de acción en los cuales consignaré algunas de las propuestas teóricas, derivadas o inscritas en esta investigación y que a mi juicio responden de mejor manera a cada eje y al objetivo planteado, para después señalar y describir a grandes rasgos el contexto de formación continua y proyectos institucionales que pueden consolidar su implementación.

La perspectiva teórica, sea o no específica de la Educación Artística y teatral, se constituye como un camino que va desde las acciones indagatorias y de planificación del docente, hacia el posicionamiento de las alumnas y los alumnos como protagonistas de su propio análisis en vía de la modificación de los supuestos estructurales con respecto a la inclusión en su realidad inmediata. Estos corpus teóricos y posturas contribuyen a los intereses de esta investigación en la medida en que se centran en el ámbito pedagógico y sitúan a las/los docentes y al alumnado como agentes de acción, se posicionan en contra de

la exclusión sistemática en la Educación Artística, son coherentes con una visión de la educación inclusiva para todas/todes/todos, y tocan en algún punto la intención de remar contra corriente de las visiones normativas e impuestas por las estructuras sociales.

Eje 1. Sustento Conceptual y Metodológico para la Inclusión

Procurará, desde los pronunciamientos internacionales, identificar y responder a las necesidades para la apertura a la diversidad y el ejercicio inclusivo en el contexto del docente, de modo que consiga aproximarse al entendimiento de los supuestos estructurales contruidos por las sociedades y solidificados en las instituciones, incluyendo la escuela, que proveen a los individuos de marcos y conceptos para relacionarse entre ellos y asumir una identidad. Se trata de gestar una visión del otro impregnada del aprecio y la cultura para la paz, que sostenga el hecho de que cada persona tiene necesidades específicas sin importar su condición, y que las diferencias, lejos de ser rasgos que nos separan, constituyen nuestra implicación como seres en convivencia. En consecuencia, estamos en posibilidad de deconstruir los constructos sociales para reconfigurarlos en modos y formas de relación que permitan que todos/todas/todes podamos ser reconocidos como seres inteligibles, con propósitos y valía en los ámbitos de la vida en las que nos desempeñamos, y así acceder a la posibilidad de autorrealización. En este orden de ideas, este eje de acción busca ofrecer sustento filosófico, epistemológico, y sociológico sobre la alteridad y las relaciones que se gestan en las instituciones educativas, así como de fundamentos metodológicos para analizar contextualmente la realidad y emprender acciones desde su disciplina, que aporten a la inclusión, la equidad, y las relaciones dentro y fuera del aula basadas en el aprecio, el reconocimiento y la intersubjetividad.

En este eje, la diversidad e inclusión serán entendidas como un asunto de todas las personas. Si bien la literatura sobre prácticas educativas al respecto abunda sobre la atención o necesidades de individuos con una discapacidad, o de visibilización a un grupo tradicionalmente segregado, pretendo considerar al teatro como vía de inclusión para todas las personas, puesto que todas/ todos/todes en algún momento hemos sido excluidos, sin que ello opaque o relegue las situaciones de colectivos históricamente marginados. Por ello, suscribo las palabras de Silveyra (2020), cuando afirma que

cuando hablamos de inclusión esperamos que los alumnos con cualquier situación de diversidad reciban una oferta educativa mediante la cual adquieran las herramientas necesarias para acceder a un mismo entorno y puedan interactuar en cualquier experiencia que se presente dentro y fuera del aula de clases. (párr. 2)

Junto con esta delimitación, es relevante señalar que todo concepto, procedimiento o valoración que se integre a estos ejercicios formativos y reflexivos para el profesorado, estarán enmarcados bajo la perspectiva de la inclusión sociocrítica (Martínez-Usarralde, 2021), que recupera los pronunciamientos internacionales de la UNESCO y que agrupa los esfuerzos y políticas basados en un enfoque de los derechos humanos, la transformación educativa como vía de acceso, y la participación de todos los individuos. En este orden de ideas, la noción de Ambientes Inclusivos de Aprendizaje (AIA), resulta pertinente como elemento conjugador para este eje de acción pues son concebidos como “aquellos que crean sentido de pertenencia, incentivan y retroalimentan positiva y humanamente a quienes participan de ese ambiente (...) permiten la reafirmación de identidades y de sus particularidades sociales, individuales, culturales, espirituales” (OIT et al, 2016, p. 12). La comprensión del concepto se da a partir de las nociones exclusión, inclusión y situación de vulnerabilidad, y en su conjunto se refieren al acceso o falta de este, de quienes han sido

puestos (o están en peligro de estar) al margen de la educación. Esto, en términos generales, se da por fenómenos estructurales que responden a factores de índole social, política, cultural, religiosa y económica, entre otros.

Bajo la premisa de que la diversidad varía de contexto a contexto, y que la construcción de AIA demanda acciones específicas de todos aquellos involucrados en la educación, se hace necesario que todos los niveles, desde el macro hasta el micro, estén implicados en su construcción desde una aproximación comunitaria. No obstante, este proyecto pone la mirada en las relaciones alumno-docente al interior del aula al ser ellos los agentes sociales que movilizan a otros agentes (OIT et al, 2016, p. 20), por lo que hace énfasis en el ambiente pedagógico como principal ámbito de acción, sin menoscabo de la idea de que el AIA se construye más allá de este nivel. En concordancia, y siguiendo el propio planteamiento de la OIT et al (2016), que precisan que se requieren formas creativas y participativas para identificar los cimientos que excluyen a las personas no solo con discapacidad sino de cualquier condición que los vulnere, el teatro puede ser una forma innovadora de analizar las situaciones y factores de exclusión e inclusión en el contexto específico de la ENP.

A la par, y como elemento constructor sustantivo del aula inclusiva o diversa, este eje busca proveer al cuerpo docente de fundamentos conceptuales que le permitan analizar su realidad en las relaciones educativas. A partir del sustento teórico de esta investigación recupero elementos de Honneth, Skliar, y Han, a los que sumo algunas ideas del ejercicio del poder de Foucault pues a mi juicio coadyuvan al ejercicio reflexivo. Proveniente de la teoría social del reconocimiento de Honneth (1997, 2011, 2013), recupero el establecimiento de los principios de interpretación de las valoraciones que mutuamente

efectúan los sujetos, sobre sí mismos y sobre los otros, a fin de trasladarlos al ámbito del acto educativo. Como ha quedado establecido, las significaciones de los actos expresivos en que el sujeto ejerce su valoración están fuertemente arraigadas al imaginario social que establece esquemas de referencia para determinar las cualidades que se esperan de los otros. Por ello, resulta relevante examinar qué tipo de lazos se construyen en la comunidad educativa, y que el reconocimiento o su ausencia (desprecio), son resultado de una relación inter e intra subjetiva a partir de los marcos de estimación que la sociedad le provee a los individuos y que son puestos en práctica (es decir, son performativos), en las relaciones dentro del aula y sus espacios incidentes. Así, se promueven acciones reflexivas sobre los modos en que se materializan los mecanismos de reconocimiento mutuo (inclusión) y su contraparte el desprecio (exclusión) en la escuela y el aula entendidas de forma extendida, esto es, no solo como espacios-tiempos en que se da el aprendizaje disciplinar sino como comunidades de valoración social, puesto que el reconocimiento o su ausencia tienen incidencia en los vínculos que se establecen en el acto educativo entre todos los agentes imbricados.

Puesto que esta investigación ha subrayado la influencia del cuerpo docente en los fenómenos de inclusión y exclusión, resulta relevante dotar al profesorado de herramientas conceptuales para examinar las relaciones y los mecanismos del saber-poder en el aparato escolar, a fin de facilitar una revisión de los más comunes operadores de dominación (Foucault, 2001), así como de los efectos de la centralización (ejercicio del docente) y de la trasposición de estos ejercicios a los alumnos quienes lo replican y que se solidifican en discursos y haceres unitarios sustentados en la normalización. Son estrategias que materializan el poder desde la posición dominante de la cátedra y que imponen pautas o

modos de interpretar la realidad, y que vienen a alimentar, reinventar, y perpetuar los desprecios y los sometimientos que se epistemologizan (Ávila-Fuenmayor, 2006), es decir, se convierten en la base del conocimiento común del propio marco de valoración que gobierna las relaciones de las personas como elementos aparentemente inamovibles. Para extender y hacer patentes los mecanismos que lo llevan a cabo y las consecuencias, recorro a lo descrito anteriormente sobre el diferencialismo de Skliar (2003, 2012) y las escisiones sobre las que advierte Han (2017, 2019) ante la presencia de los diferenciados en el ámbito social, lo que recupero para la reflexión sobre el aula de teatro en la ENP.

Eje 2. Reflexiones Curriculares y Revisiones de los Programas

Pretende el ejercicio reflexivo y las revisiones de los programas de Educación Artística, las planeaciones personales y colegiadas, así como de los haceres cotidianos, en un cuestionamiento de los marcos y sistemas interpretativos del corpus de conocimientos y su organización, repensados desde la figura del otro diferente, que conduzca a otras formas de hacer/concebir el teatro escolar. En este sentido, procura promover el principio de liminalidad en un ejercicio desafinador de la mirada institucional instaurada, y la democratización de la experiencia artística educativa en un llamado a ejercer la crítica de/desde el aula e intentar invadir con este orden de pensamiento otros ámbitos de lo social.

De las tres orientaciones principales del currículum que señala Fernández Sierra (1998), el eje trabaja para alejarse de la concepción de este como *producto* que tiende a prescribir la práctica docente, para, en cambio, acercarse a las concepciones del currículum como proceso y como praxis, y con ello, dirigirse a su construcción activa en que planificación, acción y reflexión están íntimamente integradas. Por ello, no se pretende

atender a los objetivos como componente reificado del texto curricular desde una visión tecnificada, en que estos privan sobre el resto de los componentes curriculares, cuyo último alcance es la medición de las personas (lo que les devalúa), y que determinan/sesgan la praxis hacia haceres rutinarios y resultados únicos previstos. En cambio, una comprensión de los objetivos en que nunca se dan por sentados los contenidos ni los procesos, y en el entendido de que estos pueden ser modificados (pues son en esencia contingentes), les confiere a los protagonistas de la puesta en marcha curricular, es decir, a los propios docentes, la facultad de ser jueces de su hacer, sustentados en sus experiencias concretas.

En la medida que la fundamentación de la propuesta asume como esencial el trabajo colegiado, este elemento ocupa un lugar privilegiado en este eje, pues a partir del ejercicio colectivo y colaborativo es que se puede llegar a comprender los fenómenos de la exclusión y de las bondades del ejercicio artístico para la construcción de la inclusión. En este orden de ideas, la reflexión y análisis curricular son acciones contextualizadas y formativas puesto que se orientan a la valoración de los textos curriculares y a la práctica de los propios actores (antes, durante, y después de la praxis en el aula), así como a la negociación y deliberación de las personas que comparten identidades profesionales y educativas. Ello incide en la comprensión y mejora de las prácticas puesto que, tanto la indagación y enunciación de las bondades y errores de los textos curriculares, así como de la percepción histórica de las prácticas y de su propio contexto áulico, producen información sistemática y veraz que reorienta la comprensión de los componentes del texto curricular y la práctica de los docentes hacia estadios más inclusivos.

La propuesta de Gimeno Sacristán (2010), que considera al curriculum como una *partitura*, resulta conveniente para la construcción de este ejercicio pues, en primera

instancia, se trata de un concepto que guarda cercanía con los procesos creativos a los que está acostumbrado el artista docente, y en segunda, porque enmarca la idea de que si bien el curriculum estructura la escolarización, es decir, es regulador del contenido y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, permite pensarlo como un texto y un hacer en posibilidad (incluyendo los procesos que se desencadenan). En sintonía con las ideas de *proceso y praxis* (Fernández Sierra, 1988), la idea de *partitura* abre la posibilidad de entender al curriculum como contingente, y que cada docente lo lee/interpreta de una manera y persigue opciones actuando de maneras posibles que no son únicas. Esto permite tomar los elementos que contiene en su seno (conocimientos y saberes valorados, actividades posibles de enseñanza, actividades posibles y probables de aprendizaje y sus resultados, comportamientos tolerados y estimulados), y ensanchar las posibilidades de las acciones y actividades que cada docente desarrolla pues al considerar el curriculum como partitura, como lo señala Gimeno Sacristán (2010), “se pueden desarrollar o ejecutar músicas no idénticas” (p. 27).

En adición, indica el autor, también es relevante que el profesorado se nutre de diversas tradiciones asentadas en cada disciplina, y que de ahí se desprende significativamente lo que se espera que el alumnado haga o deje de hacer. En sintonía con esta idea, este eje procura una ampliación de las interpretaciones, traducciones y puestas en práctica con sujetos concretos en el contexto del profesorado, en una abierta invitación a la valoración de lo que hacemos, por y para qué lo hacemos. Para tal tarea, el ejercicio analítico de los planes y programas, de las planeaciones personales y colegiadas, así como del hacer cotidiano, reúne tres referentes teóricos recuperados de esta investigación cuya finalidad es poner el curriculum a debate, pues “introducir la controversia en los contenidos

y hacerlos discutibles supondría sanear bastante la educación, lo que llevaría a cuestionar posiciones éticas de falsa neutralidad y de ineludible compromiso” (p. 32).

En primer término, Penketh (2020), quien propone una postura intencionalmente disruptiva que utiliza la Teoría *Crip*⁴⁵ como un avance epistémico y ontológico para hacer una revisión al modo en que conceptualizamos la capacidad y la discapacidad en la Educación Artística, y reorientarla hacia una educación para todos. La autora problematiza la etiqueta de las necesidades educativas especiales y sus implicaciones limitantes que no solo devalúan los esfuerzos creativos de las personas, sino que además inhiben más que extender las búsquedas de inclusión y justicia social en la educación, puesto que desde ahí es que el docente conceptualiza lo que es una práctica inclusiva. Propone un análisis heurístico de las prácticas y el curriculum, de modo que los y las docentes identifiquen posibles barreras estructurales para reconocer qué sucede cuando los cuerpos y las mentes no funcionan de una manera típica en la Educación Artística; de este modo pretende conseguir que las limitaciones no se conviertan en un factor de exclusión al no responder a respuestas estandarizadas en los procesos creativos.

Efland et al (2003) por su parte, proponen un enfoque de atención a la multiculturalidad y a la reconstrucción social en la Educación Artística que usa el conflicto, condición manifiesta de la visión cultural posmoderna, como punto de partida del aprendizaje contextualizado en que el docente guía a los estudiantes, en procesos similares a los de los artistas, que analizan el entorno, la realidad y deconstruyen desde el arte mismo, los supuestos que provienen de las estructuras sociales en su contexto particular,

⁴⁵ A decir de Mc Ruer (citado por Moscoso y Arnau, 2016), el término peyorativo y estigmatizador *crip* (tullido), es utilizado por personas con diversidad funcional como reivindicación de su condición promueve la reforma de las prácticas sociales al pensarlas desde los cuerpos y mentes diferentes y diversos.

cultural e histórico, a fin de socavar desde una postura democrática cualquier interpretación fija o normativa que contribuya a reproducir las condiciones de falta equidad. De ahí que el proceso de enseñanza en Educación Artística no pueda ni deba proporcionar representaciones absolutas de la verdad, y que la implicación de los estudiantes, sobre todo de aquellos que pertenecen a alguna identidad en riesgo, generan prácticas discursivas nuevas que poco a poco modifican las realidades sociales, reducen la discriminación, y favorecen la justicia social e igualdad de oportunidades para todos los grupos.

Gómez de la Errechea (2014), que también habla de la lógica hegemónica en las prácticas y concepciones normalizadas en la Educación Artística que constituyen mecanismos de la expulsión de la alteridad, traslada el protagonismo al sujeto pedagógico, que nos dice, se constituye a partir de las interacciones con otros sujetos, resignificando lo que es, o lo que potencialmente será en las prácticas en las que se forma, de modo que adquiere conciencia de sí mismo en una actitud de desafío a los saberes y prácticas instituidas respecto de la valoración de la diferencia; ello permite la visibilización del sufrimiento y las violencias al interior de la propia práctica educativa. La Educación Artística, entendida como latencia de participación, que se nutre de la diferencia de códigos, ópticas y perspectivas no condicionadas *a priori*, es entonces una herramienta de desmontaje estético conceptual para albergar la diferencia como reescritura permanente. El autor retoma de Boaventura de Sousa (2009, citado por Gómez de la Errechea, 2014), los conceptos *ausencia*, para transformar los objetos imposibles en objetos posibles y transformar las ausencias en presencias; y *emergencia*, para constituir el trabajo hacia una ampliación simbólica de los saberes y las prácticas.

Eje 3. Consolidación de la Mirada Contemporánea y de la Experiencia en Educación

Artística

Perseguirá la construcción y afirmación de la conciencia en dos vías. Por una parte, la autoconciencia contemporánea del ser y hacer docente de teatro en que se conjugan su trabajo como profesional de la educación y su formación disciplinar y/o pedagógica en las artes, y por la otra, el desarrollo de procesos de autoconciencia en el alumnado con algunos rasgos afines. A partir de los planteamientos de la investigación acción y el pensamiento narrativo, conducirá a los artistas-docentes a realizar ejercicios de reconocimiento autobiográfico en una revisión de los supuestos y constructos desde donde se contempla y asume su trayectoria, para edificar alternativas de reinención sin importar que su labor profesional se extienda en años o en décadas, y si su carrera esté próxima a su culminación o tenga un extenso recorrido por delante. Desde esos estados, procurará que el docente desplace esa conciencia a una identidad con los medios y procedimientos del arte contemporáneo para gestar formas de rompimiento con las estructuras didáctico-operativas tradicionales, y con ellas, perseguir construcciones similares en el alumnado a través de la experiencia estética en el teatro, mediante el uso de la imaginación como vía de creación de mundos posibles.

A fin de formular un modo de reflexión introspectiva y de socialización entre agentes educativos para consolidar sus respectivas miradas contemporáneas, recuperaré algunas de las propuestas que Frida Díaz Barriga (2019), comparte a partir del enfoque y pensamiento narrativo en las Ciencias Sociales y la Educación, y que en estrecho contacto con el ejercicio de autoconciencia del ser contemporáneo de Agamben (2008), pueda contemplar su pasado, sopesar su presente en un ejercicio de inconformidad, y proyectar

una mirada y acciones hacia su propio futuro como artista y como docente amparados en las dimensiones de cada uno de sus oficios y de su intersección. En el mismo sentido, recupero las concepciones y señalamientos de Danto (1999) con respecto al arte y artista contemporáneo, en que la historicidad se pone al servicio del docente, (tanto del arte como de su propia actividad educativa), para consolidar una reordenación en los ámbitos de su ser y hacer con el afán de llegar a concebir y construir artisticidades escolares no vistas previamente en las aulas de la ENP, y cuyas acciones estén permeadas del compromiso contemporáneo de responder a las realidades de quienes participan del aula y no de un mandato heredado, asumido, o introyectado, destacando como premisa que, al igual que en el arte contemporáneo, en la Educación Artística inclusiva no tienen cabida los imperativos estéticos ni morales.

En lo que respecta a la consolidación de la experiencia en Educación Artística, recuperaré en este eje las formulaciones de Maxine Greene y de John Dewey para construir una perspectiva en que los profesores y profesoras pueden transformar sus aulas con una concepción de alumno(a) como persona íntegra, particular, y diferenciada. Greene (2005), promueve despertar la imaginación a través del arte para vencer los silencios que imponen las barreras de todo tipo en un mundo que da las cosas por asumidas. Concibe una multidimensionalidad de la diversidad y la diferencia en la que todos y todas son bienvenidos, pero al mismo tiempo señala que la sociedad etiqueta y pone en un lugar invisible y marginal a las mujeres, pobres, desiguales, discapacitados, y en general a cualquier persona o grupo que rebase los márgenes de lo “normalizado”. Ante esta realidad, la imaginación es una búsqueda de oportunidades, una forma de destapar nuevas perspectivas y descubrir alternativas, someter a cuestionamiento lo que supuestamente está

fijado para formarse nociones de lo que debería ser y formular modos alternativos de vivir, valorar y elegir. Tres son las principales acciones que promueve para tal efecto, mismas que el docente ha de construir en su aula con ayuda del arte. La percepción como conciencia incompleta de la realidad, de sí mismo, y de las múltiples lecturas de los otros; la explicación del mundo propio a través del habla, la escritura, el juego y la creación; y la reflexión encaminada a la transformación del mundo donde se legitima la diferencia, la justicia, y la preocupación por los demás como ejercicio de comunidad.

Para que la autoconciencia y la conciencia del otro despierte, se promueve una fuerte vinculación entre el ejercicio creativo-imaginativo y la experiencia, en que, haciendo uso de la concepción que de ella tiene Dewey (2008), se distinguiría como gestora de motivos cualitativos y significativos que recupera reflexivamente las concepciones previas al tránsito por esta, y hace patente el contraste entre lo que se concebía antes y la postura en que se sitúa el alumnado después del acontecimiento teatral con los otros, lo que hará manifiesta una conclusión sobre lo vivido y cómo contribuye para el establecimiento de nuevas relaciones.. Ello no significa condicionar o trazar un camino anticipado por mucho que el docente desee que se conduzcan a ciertos lugares y procesos. Se trata, en cambio, de acentuar el papel del artista-docente como procurador de momentos y lugares de encuentros entre las diferencias dentro del aula, en que su experticia se pone al servicio del diseño y acompañamiento de encuentros estéticos con los otros, del contacto entre mundos de vida que son objetualizados y simbolizados, lo que causa impresiones y emociones en sí mismos y en la comunidad teatral establecida en el seno escolar. En este entendido, dichos diseños deben atender, en algún punto, la organización y socialización de los sentidos construidos durante y como resultado de la experiencia. En otras palabras, el eje concibe y pretende

reforzar las identidades de los y las artistas-docentes como constructores de experiencias coherentes que se mueven constantemente en su desarrollo, y que, como el artista al que hace referencia el propio Dewey (2008), crea experiencias seleccionando, aclarando, abreviando y condensando diseños que poseen un principio, un desarrollo y un cumplimiento de la experiencia estética con los otros, procurando los elementos necesarios para la expresión de los diversos voes, que es la consecuencia de la experiencia en el ejercicio artístico escolar. Este será entonces, bajo la concepción del pedagogo estadounidense, un trabajo que abre las puertas apropiadas para objetivar la emoción por ser/hacer con el otro, en una acción y producción artística pues pone al alcance de la comunidad teatral escolar una nueva forma de comprensión de la realidad que antes no existía.

Eje 4. Teatralidades Promotoras de la Conciencia Libre

Cobijado por el principal resultado de esta investigación, y sustentado en las fuentes teóricas que me permitieron construir el concepto de la Teatralidad Escolar Liberadora, este eje tiene como objetivo que los docentes, vinculen estos referentes con los suyos propios de modo que cada uno, desde sus saberes y desde las teatralidades de su preferencia (entendidas como artificios), amplíen este concepto y construyan sus propias formas de reorganización mutua de las miradas mediada por el experiencia estética en el aula de teatro de la Escuela Nacional Preparatoria.

Así, recupero las nociones de teatralidad y performatividad situadas por Dubatti desde la mirada antropológica y que hacen referencia a la organización mutua de la mirada para vincularla con las nociones de disenso y sujeto político de Rancière (2010), quien a partir de situar históricamente al teatro como vehículo estético e ideológico que planteaba

lógicas de situaciones a reconocer para orientarse en el mundo y modelos de pensamiento y acción a imitar o evitar, propone la desmitificación de los roles y la emancipación intelectual, entendida como el desvanecimiento de la frontera entre el que actúa y el que mira. Se trata de una propuesta en que el alumno deja su rol tradicional de receptáculo y destino del saber legitimado, por uno donde asume su propia construcción y validación del mundo.

La pretensión es unir estos principios filosóficos con elementos estilísticos, dramaturgicos, actorales, y espectaculares específicos de técnicas coincidentes con las teatralidades liberadoras, pertenecientes a la contemporaneidad teatral, y que generan un espacio-tiempo de seguridad para el disenso y la apropiación del mundo en actos de poiesis, esthesis y catarsis. El propio Rancière recurre a Bertolt Brecht para proponer que el estudiante en lugar de ser seducido por las palabras del maestro tome un lugar activo y se posicione como un “investigador o científico que observa los fenómenos e indaga las causas” (p.12), de su propia realidad. En una operación similar, habré de proponer un recorrido metodológico con cuatro de las teatralidades que, a mi juicio y percepción, se aproximan a más a la construcción de la liberación por vía de la teatralidad, pero cuyo objetivo es que el docente construya un recorrido crítico a partir del cual puede crear nuevas didácticas y teatralidades liberadoras desde las poéticas de su preferencia. El desarrollo muestra se basará en la conjunción de los mecanismos desalienadores que el dramaturgo y director alemán Bertolt Brecht propone en su teatro épico, en vinculación con las (des)estructuras de la dramaturgia de la fragmentación y la narraturgia, y a su vez, con la mirada sociocrítica y algunos procedimientos de las técnicas de Augusto Boal. Dicha vinculación procura la construcción de un procedimiento modélico del teatro como

facilitador de la inclusión, en que, como ha quedado dicho, lo relevante es compartir con el profesorado el proceso de hibridación o cruce poético a fin de que, metodológicamente, ellos y ellas puedan construir los principios para explorar y desarrollar las suyas propias con o sin esos referentes estilísticos específicos.

Con respecto a la *Dramaturgia de la Fragmentación*, aparece como sugerente en la construcción de las relaciones con los otros en la medida que va en contra de la unicidad y el relato único de los hechos al atender con la linealidad de la narrativa tradicional, pero sobre todo porque de acuerdo con Sandoval (2009), al fragmentar lo que hacemos es deconstruir lo existente y la vez construirlo sobre un nuevo modelo, lo que se convierte en una apropiación creativa de la realidad y transformadora no solo de las personas, sino del teatro mismo. La descomposición de la narrativa tradicional se convierte entonces en una forma de cuestionar el mundo como lo conocemos, desde las perspectivas de quienes lo enunciamos, y cuya superposición, asociación, de percepciones y visiones de mundos de vida nos permiten apreciar la complejidad de los otros en una clara referencia a expresiones y percepciones mutuas de las realidades de quienes participan del ejercicio teatral. En ese mismo sentido, los recursos de la narraturgia (Sanchis Sinisterra, 2012), permiten la multiplicidad de perspectivas y de voces en un mismo hecho escénico con rompimientos de algunas convenciones tradicionales que promueven ejercer la materialización de los intentos colectivos por ordenar el mundo a través de ejercicios dialécticos entre el hacer y el decir.

En lo que toca al Teatro del Oprimido pueden explorarse gran cantidad de elementos conformadores de teatralidad y que son coincidentes por lo analizado en esta investigación, a saber: De la *Dramaturgia Simultánea*, la comprensión del acontecimiento

teatral como espacio de aprendizaje y construcción conjunta, y las exploraciones en busca de resoluciones (que incluyen intercambio y diálogos entre los roles de actor y espectador); del *Teatro Imagen*, el uso de formas de comunicación no verbal (posturas corporales, expresiones del rostro, proxemia de los participantes, etc.), que fomentan los principios de polisemia, el ejercicio denotativo en la significación artística, el ejercicio connotativo en las significaciones de quien especta, y la interacción y la reflexión entre las visiones de los miembros de la comunidad teatral escolar establecida; del *Teatro Foro*, la asunción del espacio-tiempo del teatro escolar como territorio de debate, reflexión y resolución de conflictos en acción a partir de los principios de intervención, modificación y transformación de la ficción que se proyectan a la realidad; y del Teatro discurso, la concepción del acontecimiento teatral como propiedad humana que permite al ser humano verse en acción.

La finalidad no es transitar por espacio formativos en estas técnicas, sino recuperar algunos elementos para trabajar con ellos en la construcción de teatralidades escolares liberadoras. En consecuencia, lo relevante en estos cruces poéticos u otros, son las acciones estéticas al servicio de las personas, que, vía la recreación incesante de los participantes en situaciones de confrontación e indagación constante por medio del teatro y orientados por sus docentes, se encaminan a reducir la brecha entre los miembros de una comunidad, sin importar su condición, y ofrecer oportunidades para la renovación de las relaciones.

5.3.2 Espacios Institucionales: Formación Docente y Reflexión Comunitaria

De acuerdo con el Sistema de Desarrollo del Personal Académico (SIDEPA), los docentes de la ENP tienen la obligación contractual de acudir a espacios formativos de entre 20 y 40 horas anuales de acuerdo con su categoría académica. Sin embargo, el interés

formativo de los docentes va más allá en muchas ocasiones. Para cumplir, ya sea con la obligatoriedad laboral, o en búsquedas genuinas de formación continua, el profesorado tiene a su disposición de espacios institucionales que les proveen de oferta educativa en el ámbito del Apoyo a la Docencia, la Actualización Disciplinaria, y la Cultura General. Dado que no todos los espacios formativos ni mecanismos institucionales están en el rango de mi alcance profesional, describo a continuación aquellos en los que puedo intervenir y de los que conozco los procedimientos de acceso.

Formación del profesorado. La Unidad de Investigación y Apoyo Pedagógico de la ENP, es el elemento instrumental que mejor se adecúa a los objetivos de este amplio plan de intervención, pues de acuerdo con su página Web,

tiene como propósitos principales promover la actualización disciplinar y la formación integral pedagógica de docentes y técnicos académicos en estricto apego al modelo educativo institucional por medio de estrategias, técnicas y métodos de enseñanza inherentes al bachillerato. (ENP, 2021)

Dentro de sus funciones, está además regular los procedimientos de ingreso como docente a la institución a través del Programa de Selección de Aspirantes a la Docencia (PROSAD), el diseño e implementación de los cursos de iniciación docente a través del Programa Institucional de Formación de Profesores de Nuevo Ingreso (PROFORNI), y a través de su Programa Interno de Actualización Docente (PIAD), convocar al profesorado a diseñar e implementar una variada oferta de espacios formativos. Este,

tiene como finalidad la actualización disciplinar y el fortalecimiento de una práctica docente de vanguardia, a través de diversos eventos académicos (talleres, cursos,

diplomados, seminarios, conferencias, simposios, coloquios, etc.), inherentes a las áreas del conocimiento curricular, así como al enfoque y filosofía institucional.

(ENP, 2021)

Sin limitarse a los cursos, talleres y diplomados que son una opción probable y viable para el diseño de espacios reflexivo-formativos sustentados en esta investigación, se hace factible la búsqueda de vínculos institucionales para congregar a especialistas sobre las temáticas que propongo en los ejes de acción, para llevar a cabo, además, otro tipo de oportunidades formativas, así como espacios de intercambio académico.

Seminarios y Encuentros Académicos. Los *Seminarios de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza* (SADE), son un evento anual organizado por la Secretaría de Planeación de la ENP y las jefaturas de departamento de las asignaturas, en que los docentes se reúnen por colegio para analizar algunos elementos de las prácticas de enseñanza. En estos espacios se llevan a cabo dinámicas de socialización de las experiencias docentes en torno a su ejercicio. Actualmente está dividido en tres etapas, la primera de carácter local, es decir, en cada plantel, reúne a los docentes de Educación Estética y Artística y estos discuten en torno a algún tópico de su interés y los docentes presentan un informe en conjunto o series de planeaciones didácticas implementadas en el ciclo escolar; la segunda, (que se lleva a cabo por especialidad) suele tomar como base los productos de la primera para diseñar o reelaborar alguna de estas experiencias, retroalimentarla y reconstruirla colectivamente, y/o elaborar un informe sobre las reflexiones que de la socialización de experiencias hacen los docentes; la tercera etapa, que es también de socialización, presenta ante uno o varios colegios de Educación Estética y Artística, los resultados o informes obtenidos del seminario. Por su parte, los Encuentros Académicos son reuniones anuales que presentan

una temática planteada por la Dirección General de la ENP con varios ejes articulados a partir de ella. El evento se caracteriza por tener Conferencias Magistrales, talleres y mesas de discusión en que el profesorado puede presentar ponencias frente a sus iguales.

Si bien en estos espacios las temáticas de trabajo y socialización, así como las orientaciones conceptuales y metodológicas provienen de las autoridades de la ENP, existen *oportunidades para aportar u orientar productos y experiencias* sobre los fenómenos que aborda esta investigación. Específicamente, se trata de poner en la discusión los elementos señalados en los ejes de intervención y ajustarlos a las temáticas propuestas en estos espacios institucionales.

Congreso sobre Experiencias en Educación Artística en el Nivel Medio Superior.

En 2018 y 2019 presenté por iniciativa propia ante la administración de mi plantel, la propuesta de un Congreso sobre Experiencias en Educación Artística en el Nivel Medio Superior, cuyos objetivos principales fueron brindar a los profesores y a las profesoras que conforman el bachillerato universitario, un foro en el que compartieran sus experiencias docentes en torno a la Educación Artística. En su primera edición, los trabajos abordaron los modos y formas de producción artística-escolar, mientras que, para la segunda, fue el pensamiento creativo. El congreso fue diseñado además para presentar al profesorado asistente, conferencias y talleres en torno a las temáticas centrales de cada edición, y mesas de trabajo para la presentación de sus experiencias en tres líneas temáticas: Experiencias didácticas y proyectos, Proceso de creación de obra artística, y Uso de TIC en la enseñanza de las artes. La tercera edición del congreso fue suspendida por la pandemia y estoy en espera de las condiciones propicias para reactivarlo. En ese sentido, la intención es dedicar

una edición a la temática de la inclusión a través de la Educación Artística, e incorporar una cuarta línea de trabajo para subsecuentes ediciones.

Proyectos Institucionales. Además de los espacios instituidos formalmente, existen al menos otras dos iniciativas, a las que puedo aplicar para gestionar recursos para el desarrollo de este plan de intervención. Estos son el *Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME)*, y la *Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB)*, que, en términos amplios, y de acuerdo con la página web de la Dirección General del Personal Académico (2016), buscan impulsar la innovación, la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, la resolución de problemáticas complejas en los entornos escolares.

De esta manera, como puede verse en la Figura 17, los espacios referidos pueden instrumentar prácticas e iniciativas, inscritos a su vez en esta fundamentación, que se configuren como un dispositivo educativo sólido de reorganización de las relaciones en el aula de teatro de la ENP, esto es, sustento y fundamentación de la construcción de nuevos umbrales entre pares docentes, que les permita disentir, encaminar oportunidades de cambio, sistematizar hallazgos y experiencias de desmontaje de su práctica, para aportar a la construcción de nuevas formas de relación con los otros con sentido comunitario en su vida colegiada, y en última instancia, la construcción de inclusión educativa a través del teatro en la Escuela Nacional Preparatoria.

Figura 17

Esquema general de la propuesta reflexiva-formativa



Fuente: Elaboración propia.

Referencias

- Abad, J. (2007). Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración. En Díaz Rodríguez, S., Montemayor Ruiz, S. (coords.) (2007). *La Educación artística como instrumento de integración social y cultural*. Ministerio de Educación, cultura y deporte. España.
- Abraham, L. (2008). *Escenas que sostienen mundos. Mímesis y modelos de ficción en el teatro*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Agamben, G. (2008). *¿Qué es lo contemporáneo?* Nottetempo.
- Alliaud, A., Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Anders, V. (s/f). Fragilidad. En *Diccionario etimológico etimologías.dechile.net*.
<http://etimologias.dechile.net/?fragilidad>
- Arias Abellán, C. (1986). La sustantivación del adjetivo en latín. *Estudios humanísticos. Filología*, 8(1), 79-86.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 8(2), 215-234.
- Avilés-Funes, J., Aguilar-Navarro, S., Melano-Carranza, E. (2008). La fragilidad, concepto enigmático y controvertido en la geriatría. La visión biológica. *Gaceta Médica México*, 148 (3), 255-262.
- Barthes, R. (1978). *Ensayos críticos*. Seix Barral.

- Becker, H. (2009). *Trucos del oficio*. Siglo XXI Editores.
- Berger, N. (3 de abril de 2020). The Forgotten Art of Assembly. Or, Why Theatre Makes Should Stop Making. *Medium*.
<https://medium.com/@nicholasberger/the-forgotten-art-of-assembly-a94e164edf0f>
- Blasi, B., Pizarro, L. (2019). *Mundos en construcción: performance y performatividad en el Teatro del Oprimido*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Boal, A. (1982). *Teatro del Oprimido*. Nueva Imagen.
- Bonet, V. (2000). Construyendo una imagen, creando escuela: consideraciones sobre la pintura de género del siglo XIX en España. *Ars Longa*, 9-10, 145-156.
- Briz, A. (1990). El proceso de sustantivación y lexicalización de los adjetivos con artículo en Español. *Revista de Filología Románica*, 7(1), 231-239.
- Buenfil Burgos, R. (2008). La categoría intermedia. En Cruz Pineda, O, y Echavarría Canto, L. (coords.) (2008). *Investigación social: Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. Casa Juan Pablos.
- Calvo, A., Haya, I. y Ceballos, N. (2015). El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 82(1), 89-108.
- Calvo, F. (2005). *Los géneros de la pintura*. Taurus.

Capasso, V. (2018). Lo político en el arte. Un aporte desde la teoría de Jaques Rancière.

Estudios de Filosofía, 58(1), 215-235.

Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e

interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En Dussel, I.,

Caruso, M., Pineau, P. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

CIESAS. (11 de agosto de 2020). *La Antropología en confinamiento. 5. Conocer a través del mundo de lo digital. Alejandro Mayoral*. (Archivo de video). Disponible en:

<https://youtu.be/xnsBTKYINQk>

Cohen, N., Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Teseo.

Cornago, O. (2008). ¿Qué es la teatralidad? Paradigmas estéticos de la Modernidad.

Telondéfondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral, 1(1), 1-13.

Cortés Guerrero, J. (2007). La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores; 1867-1878. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 34(1), 323-383.

Cortés, L., Polanco, M., Retamal, M., Guerra, K., Farfán, S. (2008). Lo performático en la performance art. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 10(1), 9-20.

Cuesta Moreno, O. J. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 81–101.

Danto, A. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

_____ (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. SM de Ediciones.

Dirección General de Asuntos del Personal Académico UNAM. (2016a). *Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME)*.

<https://dgapa.unam.mx/index.php/fortalecimiento-a-la-docencia/papime>

_____. (2016b). *Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB)*.

<https://dgapa.unam.mx/index.php/fortalecimiento-a-la-docencia/infocab>

Dirección General de Atención a la Comunidad Universitaria (2019). *Unidad de Atención para Personas con Discapacidad UNAPDI*. <https://dgaco.unam.mx/new/unapdi.php>

Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann en De La Garza, E. y Leyva, G. (Eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas*

actuales (97-139). FCE.

Dubatti, J. (2018). Teatralidad, teatro, transteatralización: redefiniendo las acciones de

actuación y expectación. *La escalera*, 28(1), 11-33.

Echavarría Grajales, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para

la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales,*

Niñez y Juventud, 1(2), 145-175.

Efland, A., Freedman, K., y Stuh, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.

Ejea Mendoza, T. (2015). Génesis del teatro contemporáneo. *Paso de Gato* 60(1), 100-103.

Escobar, R., Escobar, M. (2016). La relación entre el pensamiento complejo, la educación y

la pedagogía. *Administración y Desarrollo*, 46(1), 88-99.

Escuela Nacional Preparatoria. (1997). *Plan de Estudios 1996*. UNAM

_____. (2021). *Unidad de Investigación y Apoyo Pedagógico*.

<http://uiap.dgenp.unam.mx/#/>

Espiter Villa, V. (2021). La teoría del reconocimiento de Axel Honneth: un bosquejo moral

de las formas de menosprecio social. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*,

42(125).

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su

implementación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(9), 403-424.

Fabelo Corzo, J., López Troncoso, A. (2017). Hacia una ética de la actividad artística:

- aportaciones de La Estética del oprimido de Augusto Boal. En Márquez Carrillo J., Cardozo Martínez, A. (coords) (2017). *Crisol y Trayectorias. Acercamiento a la estética y el arte*. BUAP.
- Féral, J. (2003). *Acerca de la teatralidad*. Nueva Generación.
- _____. (2005). La memoria en las teorías de la representación: entre lo individual y lo colectivo. En Pellettieri, O. (2005). *Teatro, memoria y ficción*. Galerna.
- _____. (2017). Por una poética de la performatividad: el teatro performativo. *Investigación teatral*, 6-7 (10-11), 25-50.
- Fernández Sierra, J. (1998). Evaluación del curriculum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En Angulo, R., José, F., y Blanco, N. (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe.
- Fierro, C., Fortul, B., y Rosas, C. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta de investigación-acción*. Paidós.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Editorial.
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1993). *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su gestión*. Troquel.
- Galindo, J. (1987). Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 1 (3), 151-183.

- García Franco, M. y López Brie, M. (2014). Territorios teatrales en expansión. En Álvarez, E., Charpentier A., Galicia, R., García Franco, M., López Brie, M., Del Monte, F., Nóhpal, C., Ortiz, R. Villegas, C., Zúñiga, A. (2014). *Tierra ignota: conversaciones sobre la escena expandida*. Anónimo Drama.
- García-García, J., Parada-Moreno, N. y Ossa-Montoya, A. (2017). El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 839-859.
- García Jorba, J. (2000). *Diarios de campo*. Cuadernos metodológicos.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata
- Gleni, Ch. y Papadopoulos, S. (2010). When Drama Animator meets Intercultural Teacher: Pedagogy of Communicative Globalism and Inclusion. *Στο International Conference Proceedings: Intercultural education as a project for social transformation. Linking theory and practice towards equity and social justice*. (138-152). MdnaMalta: International Association of Intercultural Education / Inter Network.
- Gómez de la Errechea, M. (2014). El potencial de la educación artística en la participación e inclusión: una aproximación crítica a la conformación del sujeto pedagógico. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 61-81.
- Gomila, A. (2013). Emociones en el teatro. ¿Por qué nos involucramos emocionalmente

- con una representación? En Soria, T. (2013). *La representación de las pasiones: perspectivas artísticas, filosófico y científicas*. Dykinson.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. IDER.
- Gutiérrez, M., y Langarica, G. (1994). El perfil del docente de tiempo completo en la ENP. *Perfiles Educativos*, (64).
- Hamilton, D. (1991). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista de educación*, 295(1), 187-205.
- Halpern, C., Close, D., Johanson, K. (1994). *La verdad en la comedia. Manual de técnicas de improvisación*. Obelisco.
- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. Herder.
- _____ (2019). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Hernán-García, M., Lineros-González, C., y Ruiz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301.
- Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un concepto de la exclusión social. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 69(3), 607-626.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.

- Islas, H. (2016). Lo inventivo y lo demostrativo. Alternancia de la creatividad y la coherencia en los procesos de investigación educativa. 67-101. En Torres, R., Morton, V., Islas, Ferreiro, A., González, F., H. Michel, A., Ortega, D. (2016). *Reflexiones sobre la Línea de Educación Artística. Maestría en Desarrollo Educativo: Una experiencia interinstitucional*. Secretaría de Cultura. CENART.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Laferrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (13). 54-65.
- Lorenzo, P. (2001). *Fundamentos teóricos del conflicto social*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação*, 54(1), 503-524.
- Lukacs, D. (2016). *Umbrales. Una aproximación en espiral al proceso creativo*. Universidad de Barcelona.
- Luna, F. (2008). Vulnerabilidad: la metáfora de las capas. *Jurisprudencia Argentina*, 4(1), 60-67.
- Martínez-Artero, R. (2004). *El retrato. Del sujeto en el retrato*. Montesinos.
- Martínez-Usarralde, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115.

Mata Zúñiga, L., y Suárez Ibarra, J. (2016). Semejantes y diferentes. Selección social en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Universidades*, 68 (1), 9-22.

Matus, B. (2003). El gozo y el asombro de aprender: los procesos metacognitivos como vivencias que acercan la utopía», *Polis*, 6. <http://journals.openedition.org/polis/6447>

Mendoza, H. (1999). *Actuar o no*. El milagro.

Michaud, Y. (2007). *El arte en estado gaseoso. Ensayo sobre el triunfo de la estética*. FCE.

Mieke, B. (2002). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. CENDEAC.

Montero, R. (2022). *El peligro de estar cuerda*. Seix Barral.

Morillas González, C. (1990). Huizinga-Callos: Variaciones sobre una visión antropológica del juego. *Enrahonar*, (16), 11-39.

Morin, E. (2006). *Modelo educativo. Una aproximación axiológica de Transdisciplina y Pensamiento Complejo*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

_____. (2008). Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento. *Este país*, 202(1), 4-9.

Morton, V. (2001). La educación artística ante los retos de la innovación. *Anuario Educativo Mexicano* (1), 131-146. UPN.

Moscoso Pérez M. y Arnau Ripollés, S. (2016). Lo Queer y lo Crip como formas de re-

- apropiación de la dignidad disidente. Una conversación con Robert McRuer. *Dilemata*, 8(20), 137-144.
- Niglio, O. (2020). El tiempo de la contemporaneidad. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 7(1), 67-89
- Ocampo, A. (2015). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva. En Ocampo, A. (coord.) (2015). *Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque*. Cuadernos de Educación Inclusiva. CELEI
- Oliver, Q. (2016). La conversación o el “interaccionismo conversacional” pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s). *Calle 14*, 11(20), 34-53.
- Orellana López, D. y Sánchez Gómez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 205-222.
- Organización Internacional del Trabajo, Ministerio de Educación del Ecuador, Fundación ESQUEL. (2016). *Construyendo nuestros espacios de aprendizaje: Guía general para la creación activa, participativa y ecológica de “ambientes inclusivos de aprendizaje” (AIA)*, OIT.
- Ovejero, J. (2019). *Insurrección*. Galaxia Gutenberg.
- Pavis, P. (1990). *Diccionario del teatro*. Seix Barral.
- Penketh, C. (2020). Towards a vital pedagogy: Learning from anti-ableist practice in art education. *International Journal of Education Through Art*, 16(1), 13-27.

- Peñalosa, C. (2013). Un modelo instruccional con apoyo de tecnologías: Revisión y propuesta, (85-102), en *Estrategias docentes con tecnología. Guía práctica*. Pearson.
- Pereira Chaves, José Miguel (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare XIV(1)*, 67-75.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114419007>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Narcea.
- Ramírez Montes, V. (2017). Dramaturgia metateatral y ficción en José Sanchis Sinisterra. Niveles, procedimientos y consecuencias. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos 32(1)*, 1-31.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/51941/1/Dramaturgia%20metateatral.pdf>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.
- _____ (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Ricœur, P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores.
- Rodríguez Huerta, J. (2020). *Entre-Nos: dispositivo teatral posdramático de experiencias multisensoriales*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Artes Escénicas. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Rodríguez Jiménez, L. (2013). Lo contemporáneo y la crisis de la realidad empírica:

confrontaciones teóricas. *Revista Humanidades*, 3(1), 1-24.

Rodríguez Rocha, E. (2014). El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población*, 8 (15), 119-144.

Ruiz de Velasco, A., Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.

Ruiz Méndez, M., y Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21(41), 67-96.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13(1), 71-78.

Sanchis Sinisterra, J. (2012). *Narraturgia: dramaturgia de textos narrativos*. Paso de gato.

Sandoval, O. (2009). Cuerpos fragmentados. En Sandoval, Heiner Müller. (2009). *Textos para el teatro*. Alarcos.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.

Silveyra, M. (28 de agosto de 2020). *Importancia de los ajustes razonables y la actualización docente* en el blog Autismo Ciudad de México. Disponible en: <http://autismocdmexico.org/ar/importancia-de-los-ajustes-razonables-y-la-actualizacion-d>

Simonnet, G. y Modrick, J. (2010). Advancing inclusive education and 21st century

learning skills through the arts. *The University of Melbourne Refereed E-Journal*, 1(5).

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22.

_____ (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. (180-194). En Almeida, M., Angelino, M. (comp.) (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*.

Paraná.

Srivastava, A. y Shree, S. (2019). Development of inclusive education theoretical model: Role of authentic leadership academic optimism and art-based pedagogies, *International Journal of Educational Management*, 33(8), 1272-1290.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.

Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes.

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Troquel.

Taylor. S. y Bogdan. R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Paidós.

Tedesco, J., Tenti, E. (2002). *Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en*

América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”. UNESCO.

Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. En

Acoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin,

M., Terigi, F., Wiskitski, J. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y*

didácticos de la educación artística, (13-92). Paidós.

Toboso, M. (2017). “Capacitismo”, en R. Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega

(eds.): *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Bellaterra.

Todorov, T. (2013). *Elogio de lo cotidiano. Ensayo sobre pintura holandesa del siglo XVII*.

Galaxia Gutenberg.

Torres Guillén, J. (2013). Sobre el desprecio moral. Esbozo de una teoría crítica para los

indignados. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, 20(58), 9-35.

Torres, R., Hernández, A., García, E., Rodríguez, J., Dabdoub, L., Oliva, M., Quiroz, M.,

Castillo, O., Morales, S. (2011), *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*,

SEP.

Torres Ruiz, J. (1985). El concepto de tolerancia. *Revista de Estudios Políticos*, 48(1), 105-

134.

- Tröler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectiva, beneficios y dificultades. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de Profesorado*, 21(1), 202-232.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del curriculum*. Troquel.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2021). *Población escolar de bachillerato 2000-2021*. http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php
- Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica». *Educar*, 47(1). 51-68.
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/244622>
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. (2001) (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. FLACSO-El Colegio de México.
- Velázquez Albo, M. (2004). Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario. *Perfiles educativos*, 26(104), 79-92.
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, 46(1), 4-9.
- Villarreal, A. (2005). Teatralidad en siete combustiones espontáneas. *Paso de Gato. Revista Mexicana de Teatro*, 23(1), 50-55.
- Villegas, C., Del Monte, F. (2014). Relaciones de Tensión/Apertura entre el concepto de dramaturgia y dispositivo artístico. En Álvarez, E., Charpentier A., Galicia, R.,

García Franco, M., López Brie, M., Del Monte, F., Nóhpal, C., Ortiz, R. Villegas, C., Zúñiga, A. (2014). *Tierra ignota: conversaciones sobre la escena expandida*.

Anónimo Drama.

Weltsek, G. (2019). Theatre programs in community colleges: A policy for equity, *Arts Education Policy Review*, 120 (2), 103-111.

Zambrano, J. (2012). Acercamiento interartístico a la pintura de género de Murillo y el pícaro literario del Siglo de Oro. Personajes que reflejan una realidad social.

[Tesis]. The University of Western Ontario. *Electronic Thesis and Dissertation Repository* 721. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/721>

Zúñiga Hernández, C. (2020). Definición de fragilidad social en personas mayores: una revisión bibliográfica. *Revista Médica de Chile*, 148 (1). 1787-1795.