



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO**



MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO (MIIDE)

**CONSTRUYENDO ESPACIOS DE EXPRESIÓN REFLEXIVA Y ARTÍSTICO-
CREATIVA DESDE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN PARA
EL DESARROLLO EDUCATIVO**

**P R E S E N T A:
JESSICA DANIELA TREJO ZÚÑIGA**

**DIRECTORES DE TESIS:
MTRA. MARÍA DE LOURDES GARCÍA CASTILLO
DR. ANTONIO ZAMORA ARREOLA**

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, ENERO DE 2022

DEDICATORIA:

A Ramón y Elena, por su amor que es la luz, motivación y soporte.

A mis padres, Jessica y Guillermo, por su fortaleza, cariño y ejemplo, por la libertad y confianza que siempre me han brindado.

A Sofía, por ser un espejo que me impulsa a ser mejor.

A mi abuela Concepción por sembrar la semilla de la educación y el conocimiento.

A mi tío Omar por su inmenso apoyo sin el que nada sería posible.

A mis abuelos Elisa y Guillermo por sus reconfortantes cuidados y consejos.

AGRADECIMIENTO:

A todos mis profesores, quienes han guiado mi camino hasta aquí.

Al Dr. Antonio Zamora Arreola y la Mtra. Lourdes García Castillo, por su dedicación, orientación y afecto en todo momento.

A la Mtra. María del Socorro Sánchez por todas sus enseñanzas y los cálidos diálogos.

A los profesores de la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo por crear un espacio de encuentro.

A la Mtra. Consuelo Negrete Luna por su cariño y ejemplo que me guio hacia la educación artística.

A la Mtra. Ángeles González Carreón, por su acompañamiento en mi andar como docente y por acercarme a la Universidad Pedagógica Nacional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. En el proceso de construcción de una experiencia de intervención-investigación educativa.

CAPÍTULO 1. Animación Sociocultural y Arte.

- 1.1. Descubriendo la Animación sociocultural.** 25
- 1.2. Intervenir desde la Animación Sociocultural** 32
- 1.3. Entretejiendo animación sociocultural y arte.** 37

CAPÍTULO 2. Tras la impronta de una realidad: los jóvenes y sus deseos.

- 2.1. Entre del Tular, el contexto de la intervención en la escena cotidiana.** 45
 - 2.1.1. La Escuela Secundaria Isaac Newton desde la genealogía.** 57
- 2.2. Conocer para transformar: Construcción del dispositivo teórico metodológico de exploración e indagación.** 66
- 2.3. Tejiendo historias y deseos a través del arte, el trabajo en el Taller Artístico Interdisciplinario.** 74
- 2.4. ¡Escucha mi voz! Necesidades sentidas y enunciadas para perfilar el dispositivo de intervención.** 82

CAPÍTULO 3. Participando para diseñar un dispositivo de intervención educativa desde la animación sociocultural.

- 3.1. El diseño táctico del dispositivo de Intervención** 91
- 3.2. Planificación colectiva desde la participación.** 94
 - 3.2.1. Estableciendo objetivos compartidos.** 96
 - 3.2.2. Metodología: entre el sentir-pensar de la intervención.** 97
 - 3.2.3. Población participante y con compromiso social.** 98
 - 3.2.4. Recursos, entre lo material y lo humano.** 100
 - 3.2.5. El atrapasueños, actividades de expresión y arte.** 101
 - 3.2.5.1. Actividades de sensibilización y motivación.** 102
 - 3.2.5.2. Estrategia de teatro y dramatización.** 103

| | |
|---|-----|
| 3.2.5.3 Estrategia de expresión musical. | 105 |
| 3.2.5.4. Estrategia de expresión por medio de artes visuales. | 106 |
| 3.2.5.5. Estrategia de integración Artística Interdisciplinaria. | 107 |
| 3.2.6. Herramientas de memoria: registro, recuperación y análisis de la experiencia de intervención. | 108 |
| 3.2.7. Temporalización del despliegue de la intervención. | 108 |
| CAPÍTULO 4. El andar de la intervención y su recuperación reflexiva como experiencia social: construyendo subjetividad. | |
| 4.1. Abriendo paso a la expresión. | 111 |
| 4.2. Expresión musical con perspectiva de género. | 122 |
| 4.2.1. Disco Forum, una oportunidad de intercambio y reflexión. | 123 |
| 4.2.2. Hacia la comunidad. | 128 |
| 4.3. Animación y expresión en tiempos de distanciamiento social. | 134 |
| CAPÍTULO 5. Construyendo espacios de expresión: una reflexión sobre la participación y el encuentro en la experiencia de intervención educativa. | |
| 5.1. Evaluación reflexiva desde la perspectiva de la Animación Sociocultural. | 144 |
| 5.1.1. Acerca de la participación, reflexiones sobre la conformación del colectivo y el trabajo con jóvenes. | 148 |
| 5.1.2 ¿Qué tanto nos expresamos? ¿Visibilizamos y enunciamos para cambiar o sólo reproducimos el orden instituido? | 160 |
| 5.2. Interviniendo por la construcción de un espacio, las diversas formas de encuentro. | 164 |
| CONSIDERACIONES REFLEXIVAS SOBRE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN. | |
| BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES PRIMARIAS | |

INTRODUCCIÓN

En el proceso de construcción de una experiencia de intervención- investigación educativa

“El arte es la prueba viviente y concreta
de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente,
en el plano de la significación, la unión de los sentidos,
necesidades, impulsos y acciones
características de la criatura viviente.”
-John Dewey-

La semilla deseante para pensar y desplegar el proyecto de intervención educativa que es base de este documento de tesis, no se encuentra en afanes pragmáticos ni asistencialistas, sino en el anhelo propio de continuar profesionalizándome en el campo educativo y, en particular, de la intervención-investigación educativa, a fin de fortalecer mis construcciones de sentido y mi compromiso ético-político orientado hacia el bien común, la justicia social y el desarrollo educativo, desde una perspectiva humanista abierta a la voz de todas las personas, en especial de las y los jóvenes-adolescentes a quienes les debo buena parte de mi experiencia como docente y de quienes sigo aprendiendo día a día.

En términos autobiográficos y focalizando mi experiencia personal y profesional dentro del campo de las artes, me permito visibilizar en retrospectiva mi crecimiento desde la adolescencia y juventud en un ambiente de formación musical, mismo que contribuyó a orientar mi elección para realizar los estudios de Licenciatura en Música, cursada en el Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; y, en paralelo, ir participando en diversas experiencias dentro del campo de la música; dicha formación académica y desempeño profesional me han permitido adquirir no solamente habilidades y destrezas propias de la práctica artística, especialmente del campo de la música sino, también, como proceso social fue abriendo para mí la perspectiva de un mundo sensible y diverso, en el cual he encontrado a personas muy preocupadas en los Otros e igualmente ocupadas con

la construcción de una realidad más justa, respetuosa, solidaria y hospitalaria (Lévinas 2002, 2001 y 1974), para quienes el arte juega el papel de una trinchera de lucha y de transformación educativo-social.

En el ejemplo de diversos luchadores sociales y en el de mi propia familia que son educadores con gran vocación y experiencia, fui percibiendo y subjetivando el sentido y la convicción de que la educación es el mayor proceso y práctica social de transformación. En este sentido, reconozco parte del origen de mi inquietud orientada a favor de la construcción de proyectos de intervención e investigación educativa, en los que he buscado la convergencia de dos ejes primordiales que me atraviesan como sujeto social: el arte y la educación.

A partir de esa inquietud y confluencia emergió el interés para fortalecer mi formación académica a nivel de estudios de posgrado, por lo que en el año 2018 tras un encuentro relativamente casual y, sin embargo, muy definitorio con la *intervención educativa*, coincidí con la convocatoria para aspirar a ingresar en la *Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo* (MIIDE), que imparte desde el 2016 la Unidad 131-Hidalgo de la Universidad Pedagógica Nacional. A partir de tal encuentro he venido descubriendo formas muy diversas de hacer educación y, de modo alternativo, diseñar y construir dispositivos de cambio proyectados a contribuir a favor del bien común humano.

Reflexivamente, reconozco que el proceso formativo como interventora educativa en la MIIDE ha sido uno de los más transformadores en mi vida, al detonar y contribuir a construir numerosos cambios en mi forma de mirar-observar, percibir, pensar, sentir y actuar. Puedo decir que en mi intención de intervenir he sido intervenida y, precisamente, así es como procuro observar “hoy” la intervención y los intersticios de la realidad socioeducativa, observó a la vez que me auto observo e intento intervenir sin descartar la posibilidad de ser intervenida.

En esta trayectoria de vida, advierto ahora un proceso lleno de emociones, de encuentros, de cuestionamientos, de acompañamiento, de incertidumbre, incluso de contradicciones, pero también de mucha voluntad. Disposición de voluntad

propia y de escucha a las voluntades de Otros que se suman para colectivizar, crecer, construir, transformar y, así, revertir y alterar de modo instituyente los órdenes instituidos; mismos que, en las relaciones de poder, siempre pretenden ejercer su imposición y dominio para sujetar a las personas en torno a mecanismos de disciplinamiento y a esquemas de control que ahogan dimensiones de sensibilidad, de decisión y de pensamiento humano

Cabe enfatizar que la intervención educativa ha venido a constituir un parteaguas en mi vida; tal y como Raymundo Mier la describe, *la intervención es un acto violento, que irrumpe* (Mier 2014). Desde esta perspectiva la intervención es violenta porque supone un desequilibrio de supuestos y de esquemas, se violenta lo estable del ser, de los colectivos y de las instituciones.

Es así como la experiencia en la intervención significó en mi propia persona una irrupción y ruptura para poder visibilizar y hacer enunciable de modo autocrítico un conjunto de prejuicios e ideas, así como de usos y costumbres mecanizados, para en cambio ir poniendo en situación otros modos de concebir y desarrollar mi práctica educativa, paulatina y propiamente como un sujeto social sensible y con potencia creativa. Entonces, en mi experiencia ahora entiendo a la intervención educativa como una alteración emergente y necesaria, ante una realidad social que desde planteamientos de pensamiento “único” se nos pretende imponer como ya definida, estable y normalizada en la desigualdad, el individualismo, la falta de escucha y la indiferencia ante el Otro.

En este sentido, la intervención educativa emerge de modo alternativo y no asistencialista, a fin de trascender de modo comprensible y transformador la realidad social. Se trata de una intervención que, como lo expresa Eduardo Remedi (2015), exige tomar partido del lado instituyente y comprometerse con una posición epistémica, ética y política, así como a favor del bien común humano, como se sugiere e interpela en el plan de estudios de la MIIDE.

Al respecto y conforme a esta experiencia que ahora desmonto y he reconstruido de modo reflexivo, la intervención ha sido aprender a escuchar a los Otros a fin de

que sobre esa base se pueda contribuir con un poco más de certidumbre a promover y construir proyectos de cambio de modo colectivo, para poder irrumpir ante la indiferencia y dar paso a la participación; pero, en ello coincido con la perspectiva de E. Remedi, para considerar como primordial la creencia de “que hay una parte que tiene que ver con el trabajo muy sistemático, experimentado acá con la medida de no adelantar, de esperar antes de hablar y con lo que el reconocimiento del otro, como ajeno a uno pero al mismo tiempo el otro que interroga, te interroga y cambia tu postura” (Remedi 2015, 319).

En un escenario socioeconómico y político-cultural como el de nuestro país, que se caracteriza por sus enormes márgenes de desigualdad social, la intervención educativa se orienta a desplegar acciones innovadoras y en consideración al contexto específico, para contribuir a atender problemáticas sociales actuales y emergentes, mediante la recuperación de la voz y deseos de aquellos que históricamente han sido silenciados (Negrete 2011).

Por lo que los proyectos de intervención educativa son muy potentes para contribuir a disminuir y hasta eliminar brechas de desigualdad, mediante desarrollos educativos plenos e integrales de niños y jóvenes, sobre la base de crear de manera colectiva espacios sociales innovadores y prácticas educativas inventivo-creativas no convencionales; en palabras de Teresa Negrete, la intervención educativa es una forma de “replantear el papel de la educación y la relación de la educación con la sociedad” (Negrete 2011).

Ahora bien, la indagación e intervención educativa que aquí desplegamos emergió desde las bases epistémico-metodológicas y conceptuales que nos aportó la Maestría que cursé de 2018 a 2020, la cual cobija una diversidad de prácticas y experiencias de intervención, como son las de sus líneas curriculares de intervención específica: pedagógico-didáctica, de inclusión educativa, y de animación sociocultural; mismas que si bien las distinguimos por sus objetos de interés y por sus campos-contextos donde se interviene, también no dejan de tener relaciones de encuentro entre sí, gracias a los sustentos filosóficos y epistémico-

metodológicos de intervención educativa, abordados en los seminarios-taller de las líneas curriculares de formación básica y metodológica de la MIIDE.

La propuesta curricular de esta Maestría que cursé refrenda el *compromiso social inclinado a favor de fuerzas instituyentes, en tanto tiende a impulsar y desplegar cambios educativo-sociales, orientados hacia el bien común humano* (Zamora 2019). Si bien estas prácticas comparten la finalidad de contribuir a favor de la transformación social, enfatizan significativamente las demandas específicas que emergen de los deseos de la población en torno a sus prácticas y espacios de encuentro, que es desde donde se desarrollan y fortalecen los proyectos de intervención, con sustentos filosóficos y epistémico-metodológicos.

Es así como para desplegar este trabajo de intervención-investigación y elaborar este documento de tesis, puedo reconocer numerosas consideraciones teóricas y metodológicas aportadas por otros tipos de intervención (institucional, pedagógico-didáctica, psico-pedagógica, clínica, inclusiva, de animación sociocultural, etcétera); de esos tipos, sin embargo, hago distinciones importantes tanto en mi concepción de la intervención educativa, como en la reconstrucción de esta experiencia.

Sirve como ejemplo hacer la distinción entre el tipo de intervención educativa que aquí he repensado, diseñado, desplegado y ahora recuperado, respecto al del análisis institucional, mismo que no obstante me sirvió de manera nodal como un referente de análisis para respaldarme en el proceso de aproximación a la realidad institucional y, en específico, para entender el modo organizacional de la educación formal, en particular sobre cómo se concreta esa organización en el establecimiento escolar en que incursioné (escuela secundaria Issac Newton) y donde desplegué el proyecto-dispositivo de intervención-investigación educativa.

Cabe destacar que la propuesta de intervención educativa desarrollada en la MIIDE, no busca resaltar las diferencias, ni encontrar oposiciones tajantes entre las distintas perspectivas y prácticas de intervención (aunque no descarta ni desconoce aquellas con las que claramente se oponen, por ejemplo, perspectivas positivistas ante las de corte fenomenológico-hermenéuticas o dialéctico-críticas); en contraste procura

revisar sus posibles puntos de encuentro y las potenciales articulaciones de fronteras epistemológicas, a partir de aportes e intercambios que retoman entre sí y pueden contribuir al desarrollo de proyectos de intervención-investigación, así como para el posicionamiento del campo de la intervención educativa-social. De este modo se procuran trascender los límites de las parcelaciones disciplinares, con la finalidad de construir experiencias de cambio, de manera que puedan incidir significativamente en una realidad social diversa, múltiple y compleja.

En el proceso de reconocimiento de tales contribuciones, una de las más significativas de esta experiencia formativa y que aquí cabe destacar, son los aportes estratégico-tácticos de la metodología de la animación sociocultural; la cual en su referente metodológico se dirige a orientar prácticas de intervención educativa y reafirma con algunos de sus principios el reconocimiento de diversas formas de ver el mundo, así como la de contribuir a transformar actitudes, a fin de construir escenarios sociales más equilibrados, libres, justos y autónomos, de modo que ayuden a superar dificultades y problemáticas de los grupos sociales, conforme la particularidad de sus contextos socio-históricos.

Por lo tanto, la experiencia de intervención educativa que aquí comparto es el resultado de procesos de intercambio, participación y construcción colectiva con un grupo de adolescentes estudiantes de una escuela secundaria, inscrita en el contexto urbano de la ciudad de Tulancingo, Hidalgo; quienes, a partir de un trabajo de indagación sensible y con dispositivos apoyados en herramientas de las artes (por ejemplo, de las artes escénicas la dramatización, la expresión corporal, el canto; y de las artes visuales la fotografía y la pintura), descubrieron nuevos lenguajes inventivo-creativo y estrategias comunicativas con las que ampliaron la potencia de sus vínculos sociales y, especialmente, lograron socializar sus emociones, sentimientos y pensamientos con Otros.

Esta experiencia de intervención educativa adscrita en el contexto antes referido, además se conjugó con problemas educativo-sociales y económico-políticos relativamente coyunturales, provocados por la emergencia sanitaria que como pandemia mundial provocó el Virus SARS-CoV-2 2 (focalizada como enfermedad

del COVID-19); la cual se atravesó de modo inesperado casi en el proceso intermedio de esta experiencia de intervención. Ello ahora nos permite delimitar un espacio-tiempo de desaceleración del ritmo compulsivo-productivo de la sociedad capitalista contemporánea, en el cual la vida social se ha dislocado, trastocando especialmente al universo educativo y, en particular, a los ritmos y usos tradicionales de la escuela, como su protagonista histórico. Esta realidad compleja y cambiante nos ha invitado, por necesidad o iniciativa, a dilucidar procesos educativos inevitablemente distintos, en espacios nuevos y por medios no explorados y alternativos, como los que propone la intervención educativa y la perspectiva metodológica de la animación sociocultural; ello para no mantener fijados sino para trascender y reconstruir los lazos sociales, proyectos educativos y acciones participativas e incluso las nociones de escuela y de comunidad.

Estas puestas en escena, imprevistas, complejas y difíciles de enfrentar, han venido representando una serie de oportunidades para los imaginarios sociales radicales y dirigidos hacia la innovación y cambios transformadores en el terreno educativo; impulsados por la necesidad, pero también por la potencia imaginativo-creativa de los sujetos sociales no sujetados que van gestando prácticas educativas instituyentes, que de acuerdo con Remedi (2015) configuran espacios e intersticios institucionales donde opera la intervención educativa.

La expresión de la demanda emergente, la pudimos visibilizar y enunciar en términos de la necesidad más sentida por nuestro colectivo de estudiantes de secundaria, lo cual fue dando forma y cauce a nuestro dispositivo de intervención educativa que logramos construir de manera grupal. De esta manera, buscamos configurar un espacio de interacción y, sobre todo, de expresión del sentir-pensar de las jóvenes estudiantes, a través del cual las jóvenes fueron encontrando en su participación colectiva un medio para su propio desarrollo, sin descuidar la construcción de sentido humano-social orientado hacia compromisos sociales de bien común; descubriendo a su vez, en la experiencia con el arte, una forma de mirarse intersticialmente a sí mismas y a los otros, de expresarse, de compartir y de alzar la voz ante la injusticia y el dolor.

El proceso de construcción de ese espacio para la expresión fue muy complicado, complejo e inesperadamente en su momento más activo fue atravesado por la llamada realidad pandémica, que nos fue revelando además de su estado inusualmente cambiante, el carácter rizomático de la intervención. En la construcción de sentido elaborada por Gilles Deleuze (1996), nos percatamos de una realidad en multiplicidad e interconexión, donde la búsqueda de preservar el encuentro y la interacción llevó a descubrir en el mundo de la telecomunicación y las redes sociales nuevas formas de hacer presencia, compartir y expresarse, aproximando incluso nuestra experiencia hacia una concepción antropológica de la noción de espacio, como punto de interacción del que emanan múltiples sentidos y significaciones de carácter socio-culturales.

Por todo lo anterior, mi posicionamiento ante la intervención es la de mirar sensiblemente a los otros, a fin de buscar y contribuir a construir un camino entre lo que es y lo que es posible en la construcción de un mejor futuro, uno empático ante la necesidad del otro, donde sea posible participar activamente para alcanzar una sociedad más justa y equitativa, especialmente atentos a circunstancias sociales definidas entramadas con situaciones emergentes y cruciales, como lo es el momento socio-histórico actual donde la oportunidad de reconfiguración social se encuentra abierta. Desde mi perspectiva, este ideal sólo puede realizarse a través de una existencia consciente y pensante, a través de la educación integral y sensible, como la que facilita la experiencia artística, y de la cooperación y participación social.

Por lo que asumirme como interventora educativa significa un compromiso ético-político personal y sobre todo educativo-social; integrando mi dimensión humana y mi dimensión sociocultural, Constituye un compromiso con la educación, con mi país y con mi entorno, en especial con los jóvenes, quienes me permiten aprender y crecer con ellos; mi compromiso es el de buscar los medios y espacios donde puedan expresarse e incentivar su participación, escuchando sus voces y propuestas, pues es mi convicción la de que son los jóvenes quienes representan la posibilidad de un futuro distinto.

Lo que comparto en el presente documento de tesis es el resultado de una experiencia de intervención-investigación educativa, misma que logré desplegar desde mi inscripción epistémico-conceptual y metodológica aportada por la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo; la cual mediante procesos reflexivos busca dar cuenta del camino transitado en un proyecto participativo desarrollado por un colectivo de jóvenes de educación secundaria, quienes a partir del reconocimiento de su propio deseo por expresarse consiguieron elaborar propuestas para construir espacios libres y respetuosos a través del arte, la creatividad, el ejercicio del diálogo y el trabajo colectivo, donde fueron emanando significados diversos, deseos, inquietudes, imaginarios compartidos y propuestas de transformación sobre lo que les lastima, violenta y fracciona su desarrollo pleno, seguro y potente.

Las expresiones de búsqueda de una equidad de género, de no violencia, de respeto, paz y por la visibilización de una generación que desea hacer escuchar su voz para hacer frente a las problemáticas y desigualdades que les ha tocado vivir, son los grandes aprendizajes de esta experiencia de intervención aunada a las emociones del sentir y hacer colectivo, de la participación, la iniciativa, la creatividad y la sororidad experimentadas en primera persona.

Ahora bien, cabe aclarar que la noción de *construcción* que da un sentido singular al nombre de este trabajo de Tesis, "*Construyendo espacios de expresión reflexiva y artístico-creativa desde la animación sociocultural*", es el eje analítico que atraviesa la deconstrucción y reconstrucción de esta experiencia particular de intervención educativa; misma que deriva de la perspectiva crítico-social que remite a la concepción de una realidad en constante construcción, cambiante, inacabada e irrepetible (Berger y Luckmann 1968).

En este sentido, construir espacios para la expresión más allá de lo prescrito, configurados desde la colectividad y no desde una mirada directiva, que siempre se reinventan y a los que siempre se les puede sumar, que trascienden las limitaciones de los espacios físico-tangibles y se manifiestan más bien en el encuentro y complementación que se da entre sujetos distintos, sincrónicos pero también

asincrónicos, atemporales y de sentidos y significaciones intangibles, igualmente aluden a los principios de la intervención educativa que me aportaron los enfoques abordados en la *Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo*.

De este modo, logré asumir que la intervención-investigación educativa es inacabada, por lo que se pulsa y piensa para desplegarla con dispositivos reflexivos, así como en revisión y reajustes constantes; por lo que así se procuran continuamente las aproximaciones indagativas y de intervención hacia problemáticas y demandas de realidades cambiantes y en construcción del contexto socio-histórico específico donde se participe, cuestionando los supuestos previos de los saberes y prácticas ahí construidos. Además, siendo necesarias vigilancias epistemológicas, así como de la implicación de quienes intervienen que lejos de dictar tras sus experiencias verdades universales o criterios absolutos, deben abrir siempre la puerta a nuevas líneas de elucidación que respeten la diversidad de los sujetos y sus realidades.

Los espacios de expresión reflexiva y artístico-creativa que constituyeron el dispositivo de intervención, tal como da cuenta esta recuperación de la experiencia, se mantuvieron en constante movimiento, además de haber emanado del deseo de las jóvenes estudiantes, como un proceso instituyente que se fue gestando entre expresiones de resistencia y de oposición ante los espacios de expresión instituidos de modo rígido para ellos. Ello era lo característico de los designios institucionales guardados de modo reproductivo y contradictorio para las artes prescritas, con temáticas, lugares y momentos preestablecidos muy ajenos a las jóvenes estudiantes.

De modo alternativo se fueron configurando los espacios de expresión en torno a la sensibilidad y el pensamiento de las jóvenes; donde la reflexión, el encuentro, la experimentación en las artes y la creatividad fueron un constante, pero no así las direcciones que se iban trazando, por poner en escena y dar lugar a los intereses del colectivo, así como para favorecer la rotación de sus integrantes, entramada con la propia vida organizativo-institucional de la escuela, sin descuidar las emergencias del contexto. Las direcciones autogestiva-grupales fueron orientando al colectivo a

explorar y reflexionar nuevas temáticas, a iniciar otros diálogos, a incluir a otros y a producir nuevos encuentros, que incluso pudieran trascender de modo menos frustrante la presencialidad interrumpida por la pandemia del COVID-19; así, como colectivo “en sana distancia” fuimos gestando nuevos espacios de expresión y de encuentros virtuales mediante dispositivos electrónicos y redes sociales, en procesos de construcción y reconstrucción permanente analizados hoy en día.

En cuanto a la estructura de los cinco capítulos que hilan y entraman el tejido narrativo de esta tesis, cabe subrayar que la experiencia de intervención se va reconstruyendo desde la perspectiva de quien interviene, aunque también es intervenida, de quien transita por un proceso formativo y poco a poco a manera de descubrimiento se fue adentrando en conocimientos teóricos y en referentes empírico-prácticos, a propósito de una realidad social inusitada en la que ésta interventora fue interactuando con el grupo de jóvenes estudiantes en cuestión. Pero, a la vez, fue oportunidad para observar y mirarse intersticialmente, así como para auto reconocerse mejor a sí misma, cuestionando sus propios esquemas y todo aquello que le atraviesa y le fue llevando hasta el momento comprensivo-propositivo en el que se reencontró con la escritura narrativa de esta tesis; con la que desde su perspectiva singular se atraviesa y elabora de modo aproximativo esta experiencia de intervención-investigación educativa.

Así, en el primer capítulo presento puntos de fusión del arte con la animación sociocultural a partir de la revisión de los fundamentos de esta última, estableciéndose como la metodología desde la cual se realiza todo el trabajo de intervención educativa y desde donde se moviliza la conformación del colectivo en el contexto donde se despliega el proyecto. También se revisan los referentes que dan cuenta de las posibilidades del arte para ser un medio de expresión, de colaboración, de construcción y de transformación social, para fundamentar mi propuesta de formular el proyecto a partir del arte.

El segundo capítulo refiere al acercamiento sensible a la realidad desde la exploración e indagación a través de metodologías cualitativas y un dispositivo desplegado para conocer las necesidades sentidas sobre las cuales perfilar el

trabajo de intervención. Dicho capítulo describe el contexto de la intervención en lo cotidiano; desde los jóvenes participantes como protagonistas que conformaron poco a poco un colectivo con un repertorio de experiencias, intenciones, significados, deseos y preocupaciones compartidas; pasando por percepciones de otros miembros de la escuela secundaria donde se desarrolló el proyecto; hasta una descripción de la comunidad a un nivel más amplio, con las caracterizaciones sociales, económicas y culturales de Tulancingo, como escenario que alberga a la escuela, a la comunidad y que ve crecer a los jóvenes que han participado en esta experiencia de intervención.

Este segundo capítulo narra las actividades, procesos y devenires dentro del dispositivo para conocer que llevó por nombre *Taller de Exploración Artística Interdisciplinaria*, hasta la enunciación de los deseos e inquietudes de los jóvenes que permitieron visibilizar a la expresión como necesidad sobre la cual orientar el despliegue de la intervención educativa. La narrativa da cuenta de la voz de los jóvenes en las interacciones dentro del taller y a través de sus propuestas de acción.

El tercer capítulo representa el trabajo colectivo de diseño y planificación del dispositivo de intervención a partir de diálogos, propuestas e ideas de los jóvenes, donde la participación, como primario de la animación sociocultural fue el eje posibilitador de esta etapa de desarrollo del proyecto. En este capítulo se establecen también los fundamentos teóricos y metodológicos desde la animación sociocultural a partir de los cuales se diseñó el dispositivo de intervención y las estrategias y actividades que lo configuraron.

Además de la descripción de los resultados del proceso de planificación expresado en estrategias y actividades específicas, se presentan los propósitos y objetivos que se planteó el colectivo para desarrollar el proyecto, resultado todo, de un proceso que no se experimentó lineal y progresivo, sino con imprevistos, giros y vaivenes como la realidad misma, y que requirió constantes ajustes, reformulaciones y la exploración de caminos distintos a los primeramente planteados.

El capítulo cuarto, es un ejercicio narrativo de la experiencia de intervención, del despliegue del dispositivo y las construcciones vividas en las distintas sesiones de trabajo colectivo, donde los caminos que se fueron trazando que resultaron muchas veces distintos a lo planificado y a lo largo de los cuales fueron emergiendo nuevas necesidades e intereses que hicieron palpable el dinamismo de la realidad, de los sujetos y de los significados compartidos.

Este capítulo da cuenta de un desarrollo del colectivo que transita por momentos de alta cohesión y motivación hacia otros de deslinde y viceversa, volviéndose estático o movilizándose con mayor rapidez, hasta encontrar un rumbo más claramente definido. Un movimiento irregular que se vio irrumpido por la pandemia desatada a inicios del año 2020, a partir de la cual, el colectivo tuvo que encontrar nuevas formas de continuar sus expresiones en espacios y velocidades distintas lo que permitió reflexionar sobre la noción de espacio que atravesó al proyecto y acerca de las posibilidades de expresión, interacción, colectividad y participación que se transforman abriendo nuevas puertas acorde a nuevas realidades.

Este capítulo plasma la fuerza que ejerce el contexto sociohistórico en que se desarrolla el proyecto cuando trastoca por completo las dinámicas del colectivo y las necesidades de quienes lo conforman a la vez que permite reafirmar los deseos de sus protagonistas por construir espacios y relaciones solidarias y especialmente sororas.

El quinto capítulo es una revisión de la experiencia de intervención a la retrospectiva y desde la reflexión para analizar los senderos caminados, los alcances, y los procesos formativos en cuanto a la participación y el logro de los objetivos planteados en cuanto a la necesidad sentida de expresión.

Para finalizar con un ejercicio reflexivo sobre mi propia experiencia como interventora educativa, que ha significado una transformación en mis modos de percibir, sentir, hacer, así como también de habitar un mundo, que a mi perspectiva se encuentra transitando procesos de reconfiguración. Procurando que, desde la narrativa, esta recuperación dé cuenta de todos los sentidos y aprendizajes que

emergieron de la experiencia colectiva, así como de los cuestionamientos que trazan posibles líneas de indagación futura. Un momento introspectivo tanto desde mi posición de interventora como de recuperación de las reflexiones colectivas ante el cuestionamiento si en nuestra experiencia se desplegó una intervención educativa y cómo la animación sociocultural como el soporte metodológico que nos permitió construir esos espacios de encuentro y expresión constituye una forma de intervenir.

CAPÍTULO 1

Animación Sociocultural y Arte.

La función del arte en la sociedad es edificar,
reconstruirnos cuando estamos
en riesgo de derrumbarnos.
-Sigmund Freud-

En el despliegue de este trabajo de indagación e intervención educativa dos de los sustentos epistémico-conceptuales y metodológicos de inscripción y para la reflexión estuvieron aportados por el campo del arte y por la perspectiva metodológica de la animación sociocultural. Por lo que, de entrada, cabe tener en cuenta que el arte ha sido históricamente uno de los caminos más transitados para cuestionar el mundo, para indagar en nosotros mismos y revelar nuestra esencia, descubrir nuestros potenciales, nuestros deseos y expresarlos.

También, desde mi perspectiva y experiencia, puedo afirmar que el arte es una de las herramientas de transformación más grandes a nivel individual, así como en lo colectivo, pues potencia la capacidad de movilizar los más profundos sentimientos, voluntades e ideas. Por lo tanto, ante un escenario tan complejo como el que vivimos en la actualidad, el arte puede proponerse para fungir como una alternativa para contribuir a visibilizar las problemáticas que enmarcan a las demandas y necesidades educativas de nuestros niños y jóvenes, además de permitir expresiones creativas de resistencia y solidaridad.

Ello así lo planteo pues considero que las problemáticas sociales, políticas, económicas o culturales, son imposibles de aislar de los quehaceres educativos, en tanto ameritan esfuerzos para reflexionar, repensar y desplegar metodologías de intervención educativa, de modo situado y contextuadas, a fin de promover de manera colectiva y sensible-racional la participación, creatividad y pensamiento crítico en la construcción de un mejor futuro social y personal.

En el ámbito latinoamericano y nacional se han desarrollado diferentes proyectos educativos que buscan un bienestar social y tener un impacto formativo y

emancipador en las generaciones de niños y jóvenes que se encuentran en situaciones de vulnerabilización, pues son y serán protagonistas no invisibles del presente y futuro de nuestra región continental, en términos económico-políticos y socioeducativo-culturales.

En esta lógica de ideas, una de las metodologías que se ajustan y han contribuido en esa descripción es la perspectiva metodológica de la Animación Sociocultural; la cual ha cruzado su camino con los aportes del arte en numerosas ocasiones, puesto que con el enfoque educativo del arte comparte algunos de sus principales valores y principios.

Por lo que, en el presente capítulo, me he dado a la tarea de argumentar los motivos que me impulsaron a considerar este proyecto de intervención educativa dentro de la metodología de la Animación Sociocultural, comenzando por un acercamiento a la conceptualización que realizan diversos autores acerca de esta práctica. Así mismo, para describir su estado epistemológico de los últimos veinte años, aquí presento una breve revisión sobre el origen, los fundamentos y los aportes que distintas disciplinas científicas han hecho a la metodología de animación sociocultural y que son parte de sus bases para contribuir al campo de la intervención educativa.

De este modo, retomo y repienso algunos de los referentes paradigmáticos de la animación sociocultural que varios estudiosos en este tema han planteado, para que por mi parte pueda explicar cómo concibo, a través de ellos, mi proyecto de intervención educativa y sus posibles alcances y limitaciones.

Por último, hago un análisis aproximativo sobre los enlaces entre animación sociocultural y las artes, a partir de la revisión de los referentes teóricos acerca de este vínculo y la recuperación de algunas experiencias que han conjugado las artes y la Animación Sociocultural en los países iberoamericanos, con actividades y poblaciones similares a la de este proyecto de intervención socioeducativa, procurando hacer comprensible cómo contribuyen al mismo. Al respecto, procuro exponer de modo breve algunas consideraciones propias y desde algunos autores

sobre los aportes del arte, orientados a alcanzar nuestros propósitos planteados como colectivo (y de la misma animación sociocultural como metodología), encaminados a desplegar proyectos de intervención educativa.

1.1 Descubriendo la Animación Sociocultural

Mi aproximación a la animación sociocultural como línea curricular de desarrollo específico de la *Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo* (MIIDE) en la cual inscribimos, diseñamos y desplegamos de manera colectiva este proyecto de intervención educativa, tuvo un primer momento de conflicto, de reflexión y de comprensión al repensar la denominación *animación sociocultural*. Este nombre y, en particular, la noción de lo sociocultural ha rondado en distintas etapas de mi formación desde el entendido de las artes como importante elemento de la cultura, y el enfoque educativo y social del arte y la música en la práctica de la educación artística, que es mi área de experiencia profesional y formativa.

Pero la palabra “animación” era ajena a mi vocabulario académico o profesional. A partir de una breve búsqueda conceptual acerca de esta metodología, la palabra animación se fue haciendo más profunda, menos común y más apegada a su etimología, “ánima”, alma, devolver el alma, dar vida, movilizar. Tiempo después esta noción se fue ampliando para mí e incluso multiplicando en sus acepciones. Una cantidad de significados y posibilidades sobre el hacer colectivo se fueron abriendo en mi imaginación en ese instante.

Y es que justamente la imaginación ha sido una de las protagonistas de mi paso por la animación sociocultural, imaginar las cosas distintas, con otras formas y con recursos nuevos, imaginando en lo individual y en colectivo.

Lo creativo, como uno de los pilares del dispositivo de esta experiencia de intervención educativa, tiene su origen en esa inventiva y búsqueda imaginativa que representa para mí la animación sociocultural, como paradigma desde el cual

dilucidar, pensar y desplegar la intervención. La creatividad como uno de los ejes que atraviesan también el quehacer del educador en las artes se refiere no sólo a aquello que se busca desarrollar en los niños y jóvenes dentro de las aulas y por medio de la práctica artística, si no a una constante búsqueda por parte del docente, a una inquietud por descubrir nuevos sentidos de manera conjunta en los procesos de aprendizaje.

La creatividad como cualidad inherente de la educación artística, es precisamente un esfuerzo creativo por pensar de forma distinta lo educativo donde la Animación Sociocultural encuentra su origen. A continuación, una breve revisión del origen de la animación sociocultural y su construcción epistemológica, así como de las nociones que diversos autores aportan sobre ella.

El siglo XX representó un cambio radical en la forma en que se entendía el mundo. Procesos como la globalización, los cambios en la organización política de los Estados, la industrialización, los avances tecnológicos, los movimientos migratorios que dieron pie a la concentración urbana cambiaron por completo las dinámicas familiares y sociales (Pérez y Pérez 2006).

Esto aunado a las deficiencias y crecientes desigualdades dentro del sistema escolar, provocaron la búsqueda de nuevas prácticas educativas que pudieran ayudar a remendar los hilos sueltos del tejido social. Entre estas prácticas se encuentra la animación sociocultural.

La Animación Sociocultural (ASC) nace en la década de 1960, en parte producto del deseo de gobiernos los europeos por encontrar estrategias para alcanzar una mejor calidad de vida y reinventar la sociedad en los estados reconstruidos después de la guerra, bajo los principios de un nuevo mundo y vida moderna.

Se distinguen dos principales corrientes en la génesis de la ASC, la francófona europea y la anglosajona. Gloria Pérez Serrano y Ma. Victoria Pérez de Guzmán (2006) distinguen en su libro las principales características de estas dos corrientes. En Francia se acuñó el término “animation socioculturelle”, celebrándose en París

en 1966 el primer Congreso Nacional de Animación Sociocultural; desde la perspectiva francesa la ASC se desarrolló principalmente en entornos urbanos, dirigida hacia jóvenes y con finalidades sociales y de difusión cultural de forma institucionalizada en centros sociales y culturales, clubs de jóvenes, centros residenciales vacacionales y colectivos de voluntariado.

Por otro lado, en Gran Bretaña se gesta y despliega de modo paulatino el desarrollo comunitario -Community Development- dirigido básicamente a la educación social y para la prestación de servicios interdisciplinarios hacia la comunidad en centros cívicos y casas de la juventud, principalmente. Al respecto, G. Pérez Serrano y M. V. Pérez de Guzmán (2006) hacen la distinción de cuatro fases en el despliegue de la animación sociocultural en Europa:

La primera fase incluye el nacimiento de la ASC y el proceso de democracia cultural en contraposición de la democratización de la cultura, abarca de 1960 a 1972; en esta etapa la animación sociocultural se situó en casas o grupos sociales juveniles y contribuyó al cambio del consumo cultural por la participación cultural, la democracia cultural: “descansa sobre el principio de que el individuo dentro de la acción solidaria, puede desarrollar en plena libertad, el conjunto de sus potencialidades” (Pérez y Pérez 2006, 58). Durante esta fase por la gran confusión conceptual sobre la ASC se propuso una primera definición que la describe como “toda acción en y sobre un grupo, una colectividad o un medio que tiende a desarrollar la comunicación y a estructurar la vida social, recurriendo a métodos semi directivos que potencien la integración y la participación. La función de la animación se define como la adaptación a las nuevas formas de vida” (Pérez y Pérez 2006, 43).

La segunda fase es muy corta, pero en muy definitoria, va de 1972 a 1976 y es donde se buscó clarificar el concepto de ASC y se debatió el perfil, la tarea y las funciones del animador, en ese lapso se enfatizó su significado formativo intencional y su carácter metodológico. La tercera etapa duró prácticamente una década, de 1976 a 1985. Ahí las autoras identifican la institucionalización de la ASC a través de políticas públicas que la ratifican como un instrumento de la democracia cultural

vinculada con la participación, la creación y el asociacionismo, en el sentido de reconocer la capacidad y el derecho de todo ser humano para crear su propia cultura.

La cuarta fase comprende el desarrollo y madurez de la ASC y va de 1985 a la actualidad; en este largo periodo las autoras identifican la expansión de su práctica hacia una gran diversidad de contextos sociales, económicos, culturales y políticos, así como en instituciones sociales de muy diferentes ámbitos; lo cual contribuye a posicionar a la animación sociocultural como una “metodología de intervención cada vez más consolidada dentro de la educación social” (Pérez y Pérez 2006, 49).

Ahora bien, por lo que se refiere a su trayectoria en América Latina, es posible observar que la ASC se ha vinculado con proyectos de la educación popular y en torno a dos principales objetivos: el desarrollo comunitario y la integración de la cultura. Y es destacar que su base epistémico-conceptual se respalda en las perspectivas del marxismo y de la teología de la liberación; desde donde, por ejemplo, Paulo Freire nos habla de la “praxis liberadora”.

Mientras la ASC ha tenido una exitosa incursión entre las prácticas educativas sociales en los contextos más diversos, su construcción conceptual no ha ido a la par de la experiencia; en este sentido, Mónica Sepúlveda dice: “muchas veces el activismo generado por la práctica sociocultural ni ha sido acompañado de la reflexión y discusión epistemológica, lo cual ha influido para que su basamento teórico, técnico, su clarificación teórica y su delimitación ideológica no se hayan abordado con suficiente rigurosidad” (Sepúlveda 2009, 56). No obstante, podemos especular que la falta de clarificación conceptual de la animación sociocultural puede derivar también por su carácter polisémico, así como por la composición multidimensional de los problemas y necesidades hacia los que se dirige, sin descartar el tratamiento interdisciplinar y de múltiples métodos que cualifica a esta práctica de intervención.

Cabe considerar, además, que etimológicamente la animación sociocultural tiene el doble origen ya mencionado (francófona y anglosajona); y, por lo tanto, es doble su

acepción con sentidos y prácticas diferentes, aunque no necesariamente opuestos entre sí (Pérez y Pérez 2006). Al respecto, no está de más tener en cuenta algunos de sus sentidos etimológicos.

Si atendemos su significado del latín en cuanto al vocablo *anima*, el sentido de la *animación* puede entenderse como *dar vida, proporcionar vitalidad*. En esta perspectiva se despliega una animación desde fuera hacia dentro del grupo, de manera vertical e intervencionista, haciendo alusión a -actuar sobre- una animación sistematizada. Del latín *animus*, esta noción de animación está relacionada con movimiento y dinamismo –poner en relación- con la figura del animador como miembro del grupo con una intervención horizontal que parte desde el centro del propio grupo.

Ana Calvo refiere a Moulinier para diferenciar estas dos formas de entender la animación “una concepción de la animación más institucionalizada y formalizada, que persigue objetivos de mejora individual y social a partir de una intervención externa... por otro lado una animación centrada en la propia comunidad que promueve facilita, provoca e incita al cambio desde los propios individuos y colectivos” (Calvo 2008,16).

Estas concepciones reposan sobre la noción de animación, pero además de ella, esta práctica contiene en su propio nombre dos dimensiones más que la definen: lo social y lo cultural. En la dimensión social resalta la idea de que la animación sociocultural se centra en un colectivo grupo o comunidad, que cuenta con su propia historia y evolución, en un territorio físico y social donde surgen conflictos y relaciones sociales, con necesidades y demandas comunes.

En esta dimensión, la animación sociocultural comparte elementos con el *desarrollo comunitario*, como lo son la participación, la implicación de la población, la satisfacción de necesidades y la investigación acción, pero se diferencian estas dos prácticas por el énfasis que pone el desarrollo comunitario en la finalidad de la intervención, y la animación sociocultural en la metodología del proceso y los mecanismos dinamizadores de los grupos (Calvo 2008).

La dimensión cultural de la ASC reposa sobre una concepción de cultura más plural y al alcance de todos, la idea de cultura popular. Ana Calvo (2008) describe la cultura en la animación sociocultural como una actividad y no un producto, defiende su carácter creativo, expresivo, simbólico y comunicativo, con su sentido contradictorio, generada en el ámbito social, desde las relaciones y que contribuye como capital humano al desarrollo de la comunidad. Una cultura entendida en la democracia cultural

A partir de esta idea de cultura, la animación sociocultural, la reconoce como un derecho humano. Desde esta perspectiva todos los sujetos somos poseedores de cultura y capaces de crearla, no solamente de reproducirla, sino para poderla replantear desde su propia esencia.

La Animación Sociocultural no es considerada una ciencia porque no es su objetivo la construcción de conocimiento, no posee un objeto teórico propio. Ezequiel Ander-Egg (1986) considera a la animación sociocultural como tecnología social por ser una aplicación práctica de una serie de conceptos y conocimientos construidos por otras disciplinas de las ciencias sociales, una tecnología preocupada por la mejora de la realidad. Afirma que la ASC se caracteriza por su dimensión práctica puesto que la observación y la acción se realizan directamente sobre la realidad. Xavier Úcar (1994) defiende también la consideración de tecnología social de la ASC y desde esta afirmación describe sus características: se apoya en la ciencia, en el conocimiento científico y se emplea para transformar procesos naturales o sociales.

Ana Calvo (2008) entiende a la animación sociocultural como una manera de actuar, una metodología de intervención y por lo tanto como un medio, no como un fin. Se trata de una intervención consciente e intencional centrada en el grupo o comunidad y consecuencia de su propia voluntad que se fundamenta en el principio de la participación para movilizar y buscar la promoción humana y social.

La autora enlista algunas propuestas de definición de la animación sociocultural de las que destacan la de María del Carmen Vega, quien considera a "la Animación Sociocultural como un modo de actuar, provocando estímulos mediante un conjunto

de técnicas avaladas por una tecnología social cuyo objetivo consiste en incitar a la gente a que actúe y participe en los procesos de constitución y desarrollo sociocultural en el seno de la comunidad, como medio de expansión y expresión de su personalidad y potenciación del sentimiento de pertenencia a la misma, ya que todos estos elementos inciden en el aumento de la calidad de vida” (Vega 1997,35).

Desde la propuesta de Iñaki López de Aguilera: “la animación sociocultural es un proyecto de intervención que trata de motivar y estimular un colectivo de forma participativa, para que inicie un proceso de desarrollo social y cultural en un territorio o entorno concreto” (1997,51). Sara de Miguel por su parte enuncia que “la animación sociocultural es un método de intervención, con acciones de práctica social, dirigidas y destinadas a animar, ayudar, dar vida, poner en relación con los individuos y a la sociedad en general, con una adecuada tecnología y mediante la utilización de instrumentos que potencien el esfuerzo y la participación social y cultural” (Miguel 1995,51).

Mónica Sepúlveda enuncia definiciones a partir del carácter educativo de la animación sociocultural como una forma de educación no formal, abierta, centrada en los intereses y necesidades de las comunidades, asumida como acción eminentemente pedagógica, vista para despertar la razón que mora en cada ser humano, como conciencia de sí y de sus potencialidades. Sepúlveda analiza definiciones de diferentes autores basadas en aspectos representativos de la animación sociocultural y al final propone entenderla como “una práctica social histórica, contextualizada e intencionada que comprende un conjunto de prácticas educativas, experienciales y reflexivas que apoyadas en metodologías y técnicas sociales, fundadas en una pedagogía participativa y crítica, tienen como finalidad promover el desarrollo, empoderamiento, reflexividad, creatividad social y movilización de sujetos y comunidades en pro de una mejor calidad de vida” (Sepúlveda 2009,64).

Así, esta autora resalta la capacidad formativa de la animación sociocultural porque a través de esta intervención contextualizada e intencionada pretende transformar actitudes, representaciones y recrear saberes y prácticas. La misma Mónica

Sepúlveda enuncia una noción de la animación sociocultural a partir de la cual se construyó este trabajo de intervención; al respecto, es importante tener en cuenta lo que ella afirma acerca de la noción *animar*: “es producir un lugar de encuentro, de construcción y significación colectiva, de intercambio en la interacción, es decir, de la complementación de unos y otros, del yo que se reconoce en el otro, generando una interrelación como sujetos presentes en la historia, para ser sujetos activos de ella” (Sepúlveda 2009,67).

Esta forma de entender la animación resalta la importancia de un eje que marcó el trayecto recorrido junto a los jóvenes en esta experiencia de intervención educativa: el encuentro. Un encuentro que se buscó a partir de la construcción de espacios de expresión; pero, a su vez, fue el que permitió conformar ese espacio demandado por nuestras estudiantes de secundaria, más allá de lo físico, un espacio de reconocimiento, de intercambio y de construcción colectiva.

1.2 Intervenir desde la Animación Sociocultural

Como *paradigma* denominamos a un modelo o ejemplo a seguir, para determinada situación. Al aplicar este término en la ciencia y/o en el conocimiento, la Real Academia Española nos dice sobre paradigma lo siguiente: “teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento”. Por su parte Thomas Kuhn, interesado por la historia de la ciencia, trajo el concepto de paradigma al discurso de la ciencia contemporánea, en tanto él concibe a los paradigmas como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante un tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn 2004, 13).

De esta forma, en las ciencias sociales, los paradigmas constituyen una referencia para interpretar la realidad y para definir los modos de dar solución o de intervenir

en las problemáticas propias de cada campo. El Diccionario de Psicología de Consuegra menciona que este paradigma o modelo “supone un conjunto sistemático de ideas y de prácticas que rigen las interpretaciones acerca de la actividad humana, acerca de sus productores, de su génesis y de sus efectos sobre las personas y sobre la sociedad, y que señalan modos preferentes de hacer para conocerlos” (Consuegra 2010, 210).

La importancia que tiene para la animación sociocultural el reconocimiento de la realidad para diseñar dispositivos de intervención socioeducativa de la mano de los colectivos de acuerdo con sus intereses y necesidades destaca la relevancia del paradigma como esa referencia desde la que interpreta la realidad, las problemáticas y los contextos.

En este sentido, Xavier Úcar propone el *paradigma de la complejidad*, una idea desarrollada por Edgar Morin, para pensar y desplegar prácticas de Animación sociocultural por constituir una paradigma integrador de las distintas perspectivas para abordar la realidad que de forma parcializada resultan *inadecuados y simplificadores* “El paradigma de la complejidad se constituiría así, en el ámbito de la animación sociocultural, como un paradigma de paradigmas” (Úcar 1997, 6).

El paradigma de la complejidad parte de la noción de pensamiento complejo de Morin que tiene como uno de sus pilares el derribamiento de las barreras disciplinares que organizan y parcelan tradicionalmente el conocimiento para poderlo adaptar a la realidad dinámica, cambiante e interconectada del mundo actual “la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos (Morin 1999, 10). Este planteamiento coincide con la perspectiva de la animación sociocultural la cual invita al interventor a la búsqueda de los aportes que pueden realizar otras disciplinas y otros actores socioeducativos y reconoce en su propia constitución epistemológica sus orígenes, referentes y entrecruzamientos que realiza con distintos campos de campos de conocimiento.

El paradigma de la complejidad también hace un fuerte reconocimiento de la complejidad de la condición humana, que desde su naturaleza y en su condición social se ve atravesado por múltiples dimensiones que al abordarse desde paradigmas simplificadores lo desintegran al no reconocer *la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano* (Morin 1999).

La animación sociocultural reconoce esta complejidad humana no solamente en la dimensión individual sino además añadiendo la diversidad y multiplicidades que se configuran en la realidad social a través de la interacción y la conformación de grupos y colectivos, que son las poblaciones donde interviene la animación sociocultural. Es por eso, que Úcar propone situar la práctica de la animación en dicho paradigma de la complejidad “la complejidad y dinamismo de los grupos y comunidades actuales no puede ser tratada desde la simplicidad de un único planteamiento que excluya todos los demás” lo que describe como una *actualización en los procesos de la animación sociocultural* (Úcar 1997, 5).

Siguiendo la noción de paradigma, el mencionado autor, Xavier Úcar, entiende también a la animación sociocultural como un paradigma de intervención en educación social puesto que describe una serie de convicciones que la perfilan como tal. Estas convicciones han servido como referente para la construcción, despliegue y reflexión de esta experiencia de intervención educativa: la valorización de los procesos formativos para alcanzar la autonomía, el ejercicio del diálogo y del *trabajo cooperativo, la confianza en la capacidad de los jóvenes y en sus decisiones como protagonistas de sus prácticas transformadoras* y para pensar, diseñar y desplegar sus proyectos de vida.

Al respecto Trilla (1997) nos define la ASC “a partir de siete propuestas distintas que la describen en su amplitud. Como acción, intervención y actuación; como función social; como metodología, forma de hacer, técnica, medio o instrumento; como proceso; como factor; como programa o proyecto y como actividad o práctica social” (Trilla 1997)

Siguiendo a Xavier Úcar, la animación sociocultural es entonces una forma de mirar y hacer intervención. Pero la animación sociocultural no escapa de sus propios referentes paradigmáticos que definen de cierto modo la manera en que se conciben y desarrollan los proyectos que a partir de ella se proponen.

Mónica Sepúlveda (2009) enlista y describe las perspectivas desde las cuales se han desarrollado diferentes propuestas de animación sociocultural y que responden a la manera de entender y llevar a cabo la intervención en dichas propuestas. Hace referencia a José Antonio Caride para identificar tres paradigmas, el tecnológico, el hermenéutico y el crítico social, que dan cuenta de intereses particulares en la animación sociocultural.

El paradigma tecnológico considera a la animación sociocultural como una tecnología social, partiendo de perspectivas positivistas que consideran que la realidad social existe, pero no se problematiza, es algo dado y anticipado. Las acciones están centradas en un saber hacer desde actividades instrumentales que buscan lograr resultados desde recetas prefijadas. La participación es entendida como integración, como vinculación al sistema o modelo vigente de la sociedad.

El paradigma hermenéutico interpretativo formula a la animación sociocultural como un quehacer que propone la vivencia de experiencias relacionales entre los sujetos, las cuales producen la reflexividad centrada en el marco de las relaciones interpersonales. Las personas sujetas de la intervención son consideradas en función de un grupo o comunidad que les dota de valores, creencias y lenguaje. La función de la animación sociocultural está concentrada en promover procesos de socialización que apuntan a la generación de liderazgos proactivos. Desde esta perspectiva la cultura se refunda y crea en la cotidianidad, sólo a partir de la reflexión de las propias vidas se transforma el mundo, la interpretación de la realidad es subjetiva, fenomenológica, articulada a las propias vivencias para emprender acciones de transformación. La metodología experiencial es el modelo referente de este paradigma.

Desde el paradigma dialéctico o crítico social, la animación sociocultural está centrada en promover acciones que fomenten la reflexividad y la toma de conciencia, buscando la transformación de estructuras económicas, sociales y culturales, reconociendo la crisis que viven nuestras sociedades generando problematizaciones, respuestas, alternativas y resistencia a ese contexto, reinstaurando actitudes activas, críticas y participativas indispensables para la democracia. Desde este paradigma la contextualización de la realidad es clave en la construcción de procesos de intervención social que buscan generar procesos emancipatorios a partir de la construcción de sujetos políticos que sean artífices de sus destinos y su propio desarrollo sociocultural.

Esto podría suponer una diferenciación de los diferentes proyectos que se inscriben en la ASC de acuerdo con los tres paradigmas identificados, pero por la diversidad de la práctica y la complejidad de las condiciones y consideraciones con las que se desarrollan los proyectos puede resultar difícil una clasificación de las experiencias que se han tenido.

Cabe tener en cuenta que Ana Calvo (2008) retoma el planteamiento de los paradigmas de la animación sociocultural proponiendo la idea del proceso que recorre desde un *continuum*, es decir la posibilidad de que los proyectos hagan un recorrido de un paradigma a otro dependiendo de la fase de desarrollo en que se encuentren debido a que dentro del ámbito socioeducativo son muchos ámbitos los que condicionan la acción y pueden ser determinantes para abordar la realidad en los diferentes momentos del proyecto. Precisamente, en la propuesta de Ana Calvo se desarrolló este proyecto de intervención educativa, apuntando hacia un paradigma dialéctico por la búsqueda de provocar la reflexividad y sensibilidad en las jóvenes para reconocer y expresar sus necesidades, deseos y problemáticas de forma que participen como gestoras de su propia transformación, procurando problematizar su entorno y generando respuestas, alternativas y resistencias hacia las violencias o desigualdades que enfrentan, esto desde sus posibilidades, edad y alcance, utilizando al arte como una herramienta y una posibilidad.

Del paradigma hermenéutico que Sepúlveda (2009) describe, el proyecto retomó la importancia relacional de los sujetos, así como la reflexión que de ahí emana. El colectivo construido que estuvo en proceso de conformación y de reconstitución en varios momentos de esta experiencia de investigación-intervención, logró generar sus propios significados y fueron construidos a partir de la experiencia y de la interacción entre los jóvenes participantes.

En este sentido, es de ponderar que el paradigma hermenéutico considera que la realidad no está dada sino es histórica y en construcción constante, por lo que en ese mismo proceso es posible intervenir y contribuir tanto en sus lógicas de construcción como de transformación social a partir de las interacciones; en particular, de éste paradigma he recuperado la premisa de que la cultura es significativa para quienes la viven e interpretan, considerando que todos los seres humanos poseemos cultura y es nuestro derecho reconocerla, vivirla y recrearla.

1.3. Entretejiendo la animación sociocultural y el arte

El arte ha sido un pilar de mi propia vida, reparador, protector, liberador, potenciador. Un elemento importante de mi constitución no solo como profesional de las artes y docente, sino como ser humano. Un universo que me ha dado tanto y en el cual hay mucho por compartir. Por lo que el pensar para este proyecto, un camino trazado a través del arte fue un acto inherente a mi persona.

En el esfuerzo por desarrollar este proyecto desde el paradigma de la animación sociocultural, pero incluyendo al arte como detonador dentro del dispositivo de intervención, fueron numerosos los referentes encontrados de experiencias en animación sociocultural donde la actividad artística fue parte protagónica en la movilización de los colectivos y los procesos formativos. Estas experiencias compartidas sirven como ejemplo de la posibilidad de articulación entre ASC y arte, así como para evidenciar el potencial de esta unión.

En contextos diversos y con poblaciones muy variadas, la animación sociocultural se distingue por la flexibilidad metodológica que le permite adaptarse y situarse a los colectivos, sus cualidades, deseos, intereses y necesidades en ámbitos y modalidades distintas. Desde la revisión de las experiencias, los animadores socioculturales y teóricos de la animación han descrito estas modalidades y ámbitos.

Ana Calvo (2008) identifica tres modalidades según la dimensión en la que se enfocan los proyectos: social, cultural y educativa; la modalidad que acentúa la dimensión social contiene procesos que se centran en el trabajo comunitario y otorga prioridad a la movilización ciudadana a partir de la generación y promoción de grupos orientados a la participación social, el desarrollo comunitario y transformación social. Otra modalidad de la animación sociocultural acentúa la dimensión cultural poniendo énfasis en las actividades culturales fomentan la identidad cultural, el desarrollo de la creatividad y la expresión cultural a través de la participación de la comunidad; en cuanto a la modalidad de animación sociocultural que prima la dimensión educativa pone énfasis en el proceso de intervención orientando sus acciones al desarrollo de cada individuo a partir de contextos grupales.

Gloria Pérez Serrano y María Victoria Pérez Guzmán (2006) identifican una animación sociocultural orientada a la expresión artística que potencia la creación a través de actividades y talleres de ocio y expresión. Este reconocimiento brinda una referencia en cuanto a la existencia de proyectos donde convergen arte y animación sociocultural de los cuales han emanado construcciones teóricas y reflexivas muy importantes.

Víctor Ventosa (2006) analiza experiencias de diversos proyectos tanto de España como de Latinoamérica; las experiencias que investiga tienen escenarios y participantes muy diversos, niños, jóvenes o adultos, tanto en contextos rurales como urbanos, así como en contextos escolares, centros culturales o espacios informales y abiertos. Muchos de estos proyectos están enfocados a sectores especialmente vulnerables en condiciones de pobreza, marginación o violencia; por

lo que este autor recupera experiencias con un enfoque cultural y artístico muy marcado, como es el caso de experiencias compartidas de Perú, donde colectivos artísticos hacen intervenciones desde la perspectiva metodológica de la animación sociocultural en zonas conurbadas marginales de Lima con poblaciones infantiles y juveniles vulnerables (Ventosa 2006).

Precisamente, Ventosa comparte la experiencia de la Asociación de Animación Sociocultural Socializarte quienes despliegan proyectos de corte artístico, lúdico y recreativo, donde la participación juega un papel primordial como “propulsora del desarrollo humano y social de la población” (Ventosa 2006, 186). Estos proyectos describen intencionalidades profundas perseguidas a través de la exploración artística, como lo son el empoderamiento de juventudes vulnerables, la permanencia de jóvenes trabajadores dentro del sistema escolar, la democratización de la cultura, la cohesión social, el ejercicio de la ciudadanía, la integración socio familiar, la revaloración de la cultura propia y por supuesto el fomento a la creatividad y libre expresión.

Otras experiencias compartidas desde Perú son muestra de la potencial formativo del arte, como el caso de la Asociación Cultural Arena y Esteras que trabaja con niños y jóvenes en la búsqueda de que “a través del arte, sean mejores seres humanos, creativos, sensibles, líderes y emprendedores” (Ventosa 2006, 201). El caso del Proyecto de Animación Teatral de Vichama Centro de Arte y Cultura (Ventosa 2006, 203) es otro ejemplo de la vinculación de la ASC con el arte, el pretende desarrollar una conciencia crítica histórica social en los participantes sobre su entorno, sus valores e identidad, convirtiendo al teatro en una forma de mirar el mundo y habitarlo; la diversidad de los objetivos de los proyectos artísticos peruanos hace posible vislumbrar el enorme abanico de posibilidades para articular la animación sociocultural con el arte en una heterogeneidad de intenciones formativas y de desarrollo.

También, Ventosa recupera el ejemplo del desarrollo y despliegue histórico de la ASC en Cuba, con un fuerte componente artístico que reposa sobre la noción nacional de la cultura cubana “concebida como capacidad constructiva y dinámica,

como agente de cambio y factor de desarrollo” (Ventosa 2006, 81); en el sentido de esta idea, el impulso de la animación sociocultural en Cuba por llevar una cultura emancipadora hacia toda la población ha permitido la exploración de distintos espacios, desde los cuales realizar tareas artísticas y culturales, espacios comunitarios, barriales, o naturales. En la experiencia cubana que describe Ventosa, se ejemplifica la capacidad de la animación sociocultural de integrar actividades artísticas y culturales con propósitos formativos diversos y de participación social, como es el caso de la educación ambiental, el rescate de las tradiciones o el cultivo de la espiritualidad; la revisión del escenario cubano permite ver el potencial del arte dentro de las actividades de animación sociocultural como instrumento orientado a mejorar la calidad de vida de las personas.

El trabajo de Ventosa (2006) ejemplifica la posibilidad de incluir la exploración y práctica de las artes dentro de proyectos bajo el paradigma de la animación sociocultural cuyos resultados son muy significativos en tanto logran la participación, transformación y consolidación de colectivos con características muy similares al grupo de jóvenes con quienes se desplegó este proyecto de intervención.

Otros referentes teóricos de la animación enuncian también la inserción de experiencias artísticas dentro de la animación sociocultural, Ezequiel Ander Egg (2001) enuncia que “favorecen al desarrollo de las capacidades humanas, de manera particular mediante el descubrimiento de las posibilidades expresivas” (Ander Egg 2001, 352). Las actividades artísticas dentro de la animación sociocultural promueven el desarrollo de cualidades humanas orientadas también a la transformación personal y social; mediante estas actividades, la animación sociocultural, busca crear espacios y medios para estimular y proporcionar oportunidades de autoexpresión y creatividad, incentivando a la gente a participar en acciones culturales de creación y no de reproducción o consumo.

Otro aporte es que, para la animación sociocultural, el arte rompe las limitaciones de clase, al verle desde la perspectiva de la democracia cultural y lo propone como un instrumento al servicio del pueblo ayudando al desarrollo estético, emocional,

intelectual, expresivo y social del individuo y los grupos participantes (Ander Egg 2001).

Estos referentes sirven como un importante sustento teórico que permite entender la relación que puede entablarse entre la animación sociocultural y el arte, aprovechando los aportes de las experiencias artísticas al desarrollo humano y social, los cuales han sido descritos también por numerosos autores. Elliot Eisner (2004) afirma que los procesos imaginativos que se desarrollan a partir del arte invitan a los niños y jóvenes a ver las cosas de una manera distinta, los procesos imaginativos y de creatividad forman parte de la actividad intelectual que puede ayudarlos en otros aspectos de su vida, incluyendo la académica; Eisner retoma a John Dewey y su noción de experiencia estética expresando que ésta junto con la imaginación y creatividad ayudan los niños y jóvenes a desarrollar una capacidad crítica y de análisis del mundo que rodea y procesos cognitivos de búsqueda de alternativas y soluciones a los problemas que detectan.

El arte en la infancia es además un estimulante para el desarrollo sensorial y motor lo que permite a los niños comprender mejor el mundo y la propia relación de su cuerpo y existencia en el espacio (CENART 2014), de hecho a través del arte los niños pueden representar la realidad que perciben y con su práctica se vuelven más sensibles para observar y comprender; con los distintos lenguajes artísticos elaboran representaciones de lo que les rodea, interviniendo también en sus procesos cognitivos. El acercamiento al arte en la infancia y juventud promueve actitudes positivas hacia uno mismo y a los otros, posibilitando la expresión de lo que habita en nuestro interior y conjuntarlo al mundo exterior, permitiendo además una mejor comprensión del mundo.

A través de la práctica artística también se pueden fomentar valores y actitudes que promuevan una sana convivencia. La experiencia del arte en colectivo, en cualquiera de sus manifestaciones, fomenta el respeto a la identidad propia y de los otros, promueve el trabajo colaborativo y facilita la apreciación de los alcances de la participación colectiva.

Por otro lado, el arte ha sido históricamente una forma de protesta ante la injusticia y de hacer frente a la opresión y desigualdad presentes en el mundo real; se ha desempeñado como testigo, escape, denuncia y como herramienta para enfrentar las problemáticas propias de su tiempo. La estética artística no es ajena al dolor, a la confrontación, a la oposición; el contacto con el arte, la apreciación y la experiencia artística promueven procesos reflexivos y el desarrollo del pensamiento crítico.

A través de las obras de arte se puede entender un determinado momento sociohistórico y contextualizar una época. El arte da cuenta de lo que ocurre en el mundo a través de la interpretación del artista y del espectador, siendo una ventana a la realidad y al interior de los sujetos.

Por estos motivos, considero que la experiencia y aprendizajes a través del arte comparten los valores de la animación sociocultural de transformación de actitudes y perspectivas para la construcción de una sociedad más justa y empática. El arte puede ser un medio por el cual se ejerciten procesos reflexivos, creativos y expresivos en los jóvenes, que permitan además conocer su sentir hacia el mundo, sus inquietudes y deseos.

A través del arte puede producirse un encuentro como el que busca la animación sociocultural. Experimentar con las distintas disciplinas artísticas significa establecer nuevos canales para la comunicación y la posibilidad de utilizar estos lenguajes para alzar voces colectivas.

Tras esta revisión, puedo concluir que elucidar proyectos de intervención educativa basados en la animación sociocultural que incluyan al arte como un medio de exploración y de formación, dirigidos a jóvenes de contextos vulnerables significa brindar una posibilidad de construir puentes que les ayuden a atravesar las dificultades que enfrenten y contribuir a su desarrollo integral a través de espacios de expresión, sensibilización, creación, interacción y goce estético.

2. Tras la impronta de la realidad: los jóvenes y sus deseos.

Todo depende de cómo vemos las cosas
y no de cómo son en realidad.

-Carl Gustav Jung-

En el presente capítulo describo la aproximación desde un enfoque cualitativo al contexto de Tulancingo como escenario donde se encuentra inscrita la secundaria Isaac Newton y la caracterización de sus jóvenes, protagonistas de este proyecto de intervención educativa, recuperando detalles que permitan distinguir este espacio de otros y observando la impronta de la realidad en los jóvenes que participaron.

También, desde la narrativa, me ha sido posible recuperar el trabajo dentro del dispositivo desplegado para conocer los deseos, intereses, necesidades e inquietudes de los jóvenes que permitieron construir participativamente el diagnóstico sociocultural del que parte esta experiencia de intervención.

La realidad y su conocimiento, ha sido un tema que ha preocupado a muchas ciencias humanas. La filosofía parte del cuestionamiento de lo que es real. Platón contraponía aquello que se capta por medio de los sentidos como una realidad imperfecta contra lo que se capta por medio de la razón como la verdadera realidad. Lacan distingue lo real como todo aquello que existe y la realidad como lo que el ser humano percibe. Desde el psicoanálisis, Freud sostiene que la realidad es una construcción lingüística sobre lo que es real, lo que captamos y construimos a través del lenguaje filtrado por nuestros propios intereses (Enciclopedia de Conceptos 2019).

Según Peter Berger y Thomas Luckmann (1968) esta se describe como la interpretación que se da de los fenómenos externos a la voluntad de los sujetos, la realidad así, se construye socialmente mediante procesos de socialización, interpretación del lenguaje y la intersubjetividad de la vida cotidiana. Entonces, la

realidad no es algo definido y absoluto, se determina por procesos de socialización y por la percepción subjetiva de cada persona. La realidad es distinta según quien la mire.

Desde la perspectiva de estos autores, en la perspectiva del construccionismo social los sujetos son producto y productores de la realidad social en que se desarrollan, “desde su nacimiento, el desarrollo de este y en realidad gran parte de su ser, está sujeto a una continua interferencia socialmente determinada” (Berger y Luckmann 1968, 68). Es decir, la sociedad es producto de los sujetos que la constituyen, en tanto sus interacciones son las que determinarán las cualidades de dicha sociedad, “el orden social es un producto humano, una producción humana constante, realizada por el hombre en su continua externalización” (1968, 73); con lo cual se establece una relación dialéctica entre el hombre y la sociedad, donde el primero es producido por la sociedad y a la vez productor de ella, “la sociedad es producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social” (1969, 84).

En este entendido, la realidad es construida a partir de la experiencia social de los sujetos, por lo que en la multiplicidad de experiencias e interacciones que suceden en la cotidianidad, la realidad no es única ni estática, sino que posee cualidades y percepciones diversas y dinámicas. Los contextos también son distintos y multidimensionales, afectados por las interacciones y condiciones en lo microsocioal, pero también por cuestiones macrosociales: consideraciones económicas, políticas, históricas, geográficas y culturales.

De ahí la importancia, en un proyecto educativo y de corte sociocultural, de un trabajo de exploración y análisis sensible, en revisión constante, que permita reconocer las múltiples dimensiones y elementos de la realidad y acercarse a la mirada de quienes están en ella, a la percepción subjetiva de la realidad que tienen aquellos que participan en el proyecto.

2.1 Entre el Tular, el contexto de la intervención en la escena cotidiana.

Este trabajo de investigación-intervención se desplegó entre un grupo de jóvenes estudiantes de la Secundaria Isaac Newton en el municipio de Tulancingo, en el Estado de Hidalgo, donde hace cinco años inicié mi camino como docente de la asignatura de artes. La ciudad de Tulancingo debe su nombre a los *tules* o juncos, una planta acuática que adornaba la región del valle que lleva el mismo nombre, donde *Tollanzingo* se encontraba *detrás del tular*.

Esta ciudad, en especial su zona norte, donde se ubica la Secundaria Isaac Newton, han sido desde hace tiempo espacios conocidos para mí, familiares y que incluso pensaba descifrar; Tulancingo es parte de mi vida cotidiana, de mi quehacer personal y profesional, espacio que representa memorias, historias y emociones. Es por esa cercanía al contexto, que, un esfuerzo por describir Tulancingo desde una mirada ajena resultaría ilusorio, por lo que en vez pretendo compartir una perspectiva cotidiana de este contexto, como alguien que la ha vivido y observado durante no uno sino numerosos momentos, ha escuchado sus historias y sido bienvenida por su gente, pero en un proceso de interpelación constante que no permita descuidar el cuestionamiento de mis presupuestos, creencias y percepciones.

Para poder entender lo que refiero con esta mirada convendría primero enunciar el sentido de lo cotidiano que retomo, puesto que esta noción ha sido históricamente objeto de múltiples interpretaciones. Agnes Heller define la vida cotidiana como la “vida del hombre entero” donde “se ponen en obra todos los sentidos, las capacidades intelectuales, habilidades, sentimientos, pasiones, e ideología” (1972, 39). Es decir, el horizonte de tiempo y espacio donde transcurre la vida día a día, las interacciones, donde se movilizan las emociones, surgen los conflictos. Las alianzas, los aprendizajes y donde se otorgan los significados.

Ahí radica la importancia del acercamiento al contexto desde lo cotidiano, pues los significados e imaginarios de los jóvenes emergen de él, sus deseos, sus emociones

y también lo que comparten y los identifica unos con otros. Mirar el contexto de lo cotidiano significa intentar entender de dónde surgen estos significados y el porqué de los deseos que orientan la intervención. Una mirada a la vida cotidiana es también un acercamiento a los propios jóvenes, en tanto seres históricos en un mundo concreto, un primer acercamiento a su caracterización, en tanto la vida cotidiana es “la reproducción del hombre particular... que es siempre reproducción de un hombre histórico, de un participar en un mundo concreto” (Heller 1987, 21-22).

Además, la vida cotidiana es aquel espacio de donde emergen las transformaciones de sentido. Heller enuncia que “en la vida cotidiana se determinan nuevas categorías” expresándole como un “espejo de la historia” que anticipa a las revoluciones sociales y los cambios en las estructuras, “la vida cotidiana también tiene una historia” (Heller 1987,20).

Entonces, para el ejercicio de aproximación a la realidad del contexto en un proyecto de intervención que pretende iniciar procesos formativos que se expresan en la transformación de sentidos, categorías y perspectivas, de acuerdo con su origen en la animación sociocultural, la mirada debe partir de la cotidianidad. Desde esta perspectiva, el trabajo de acercamiento a la realidad y diagnóstico para la intervención permitió revelar muchos elementos que pasaban desapercibidos para mí, a pesar de mi cercanía, de las interacciones y de la presencia día a día. La mirada reflexiva hacia esta vida cotidiana surgió curiosamente al transformar mi cotidianidad en este contexto, al transitar de la figura docente hacia la de interventora.

Este proceso abrió un panorama mucho más amplio de Tulancingo, su gente y en especial su juventud, de los significados compartidos y las experiencias que hacen particular este contexto, único al igual que cualquier otro. Así, he podido percibir una ciudad diversa, compleja, habitada por gente cálida y propositiva, inquieta, de carácter fuerte y muy orgullosa de sus orígenes.

Un municipio con contrastes, como los que pueden observarse en las inmediaciones de la escuela secundaria donde se desarrolló el proyecto, muy cercana al centro de la ciudad. A solo dos cuadras de una de las avenidas más importantes de la ciudad, pero marcando el comienzo de la zona norte, una de las partes más pobres del municipio, un contexto de contrastes, diferente a la vista de las calles del centro y de la zona sur, pero igualmente dinámica y habitada por gente con muchas inquietudes y propuestas.

En esta zona, lo mismo se observan casas en uniforme color gris y calles sin pavimentar que algunos murales coloridos elaborados por colectivos y artistas locales. En mi observación del entorno pude encontrar pandillas que se conforman entre los jóvenes reunidos en algún jardín o en una esquina. Los relatos de los propios jóvenes comparten el habitual consumo de sustancias adictivas o las enfrentas que se dan entre grupos rivales, contrastando con vecinos cerrando la calle para organizar alguna fiesta religiosa o una posada, conviviendo en armonía y reforzando los lazos entre ellos.

Llenan las calles de sonidos, los niños y jóvenes que día a día las transitan en dirección a sus escuelas, corriendo apresurados para llegar puntuales; visitando los comercios que rodean a la Secundaria Isaac Newton adquiriendo lo necesario para su jornada escolar, almorzando en los puestos que la rodean, comprando materiales y peleando por entrar primero a las papelerías, contagiando su energía juvenil en sus gritos y risas característicos de las horas más tempranas del día.

El gran tamaño y número de habitantes hacen de Tulancingo un municipio muy complejo y rico en cuanto a lo que socialmente se construye. Lo que se observa al estar entre su gente, al andar en sus calles, al ver el dinamismo de su comercio y de su actividad productiva, puede entenderse mejor a través de su historia, su origen y las distintas etapas por las que ha pasado hasta convertirse en la segunda ciudad más grande del Estado. Tulancingo ha tenido riqueza cultural desde tiempos prehispánicos, en la época colonial su ubicación geográfica entre la capital y el Golfo de México fue clave para el comercio y rectificó su importancia política al convertirse en un espacio de retiro donde se establecieron familias españolas, lo que la convirtió

desde el siglo XIX en sede de la Diócesis y punto de encuentro regional cultural, religioso y político.

Esta ubicación privilegiada que consolidó su posición histórica y económica se mantiene en la memoria e identidad de su gente, que se muestra siempre orgullosa de su raíces, que describen entusiastas su riqueza cultural y comparten gustosos la historia de este lugar con quienes quieren escucharla, demostrando ferviente pertenencia e identidad.

Su consolidación como ciudad, fuertemente vinculada al lugar que ocupa dentro de la iglesia católica, desde 2006 como Arquidiócesis, se refleja en la fuerte tradición que hoy en día aún se observa en las múltiples festividades religiosas que a lo largo del año tienen lugar. La Catedral de Tulancingo, en su cuadro principal, frente al jardín La Floresta, es el epicentro de la vida social de Tulancingo, rodeada de comercios, restaurantes, cafés y algunos de los principales espacios donde acontece lo cultural.

La catedral suele verse desde temprano llena de vida, con numerosos visitantes, los hay quienes ingresan a su atrio y puertas, admirando su entrada de estilo neoclásico que atrapa lo mismo la primera vez que se observa que cuando es parte de la vida cotidiana para quién tiene la sensibilidad de mirar. Otros visitantes únicamente pasan por su acera, realizando el habitual ritual de persignarse volteando su mirada hacia las altas paredes de cantera gris, gallardas y elegantes.

Dicho gesto de las personas es muestra de la incidencia de la religión católica en Tulancingo, cuyos habitantes expresan orgullosos su pertenencia y aún participan en las actividades religiosas. Esta tradición se transmite de generación en generación, y los jóvenes también se involucran en la vida religiosa, quizá con mayor frecuencia que en otros contextos. Los jóvenes alumnos de la Secundaria Isaac Newton viven las festividades religiosas y algunos de ellos participan activamente en ellas junto a sus familias, compartiendo sus experiencias en procesiones, ceremonias o las fiestas de su barrio o localidad.

La vida que rodea a la catedral no solo es de inscripción religiosa sino también social, el jardín es un punto de encuentro obligado para todo habitante o visitante. A toda hora pueden verse personas de toda edad, condición y ocupación, en solitario leyendo un libro o periódico, tomando alguna golosina o simplemente viendo pasar a quienes a paso apresurado atraviesan frente a ellos.

También están quienes se reúnen y socializan sonorizando el lugar con el bullicio de las voces, la música que ofrecen los muchos artistas que deleitan el paisaje y las risas de los jóvenes que suelen pasear por la zona a la salida de sus jornadas escolares. Entre las dos y seis de la tarde es común ver los distintivos uniformes de los estudiantes de secundaria que van de paso a casa o a realizar compras adornando la plaza con los colores que permiten distinguir sus escuelas de procedencia y hasta el grado que cursan. Para nosotros los docentes este es un punto de encuentro donde es común escuchar efusivos saludos de alumnos y exalumnos que se cruzan en el camino e inician agradables conversaciones.

Para los habitantes de Tulancingo, el centro y La Floresta es un lugar muy especial, siempre cargado de recuerdos e historias que contar, un punto esencial para la socialización, y para su gente. María¹, originaria de Tulancingo, habla de la importancia de este lugar en la vida cotidiana de Tulancingo:

“La gente de Tulancingo es muy sociable, muy cafetera, le gusta salir mucho, andar en eventos, ahí se encuentran todos, los que se conocen, andar en el jardín, en La Floresta, verse ahí con los amigos, es como muy común para nosotros ir sobre todo a La Floresta a pasear, a reunirse con los amigos, porque los amigos, creo yo, son una base muy importante para las personas en Tulancingo” (RRI3, JDTZ, 2019)²

En el municipio habitan más de 7000 personas hablantes de lengua indígena, principalmente otomí y náhuatl, y un menor pero creciente número de hablantes de Totonaco, pertenecientes a familias migrantes de Veracruz. La Colonia Guadalupe,

¹ Los nombres que aparecen dentro de las referencias a las fuentes primarias han sido cambiados para proteger la identidad de quienes participaron en este trabajo de investigación-intervención.

² Las iniciales RRI refieren a los Registros de Relatos Informales contenidos en el Diario Total del Investigador Interventor, cuyas referencias se encuentran en el apartado de Fuentes Primarias.

cercana a la Secundaria Isaac Newton, es una de las doce comunidades con población indígena según la Dirección de Atención a Pueblos Indígenas de Tulancingo, lo que se refleja en la identidad indígena de algunos jóvenes estudiantes de la escuela.

Esta diversidad también se observa en sus calles, una multiculturalidad que se hace visible entre los numerosos comerciantes de la zona centro, especialmente en los jueves, días de plaza, donde Tulancingo se convierte en un punto de encuentro regional para quienes ofertan una amplia gama de mercancías, alimentos y materias primas, o productos artesanales, en su mayoría textiles, de enorme valor cultural. Los paisajes céntricos se adornan con coloridas ropas tradicionales, entre los que destacan gruesos suéteres y capas o piezas bordadas, algunas con los característicos tenangos, joya cultural del vecino, Tenango de Doria.

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, actualmente Tulancingo cuenta con un nivel de Desarrollo Humano Alto (INEGI 2015), un indicador relacionado con la calidad de vida digna. En este sentido, haciendo a un lado las carencias que sufren algunos sectores de la población, la percepción de las personas es que disfrutan una buena vida y que este es un buen contexto para crecer. A pesar de los cambios vividos en los últimos años y del crecimiento demográfico, conserva sus cualidades de ciudad pequeña donde los lazos sociales e interacción permanecen fuertes.

“Es una ciudad muy chiquita, donde casi todos nos conocemos, aún se puede salir, antes podíamos estar siempre seguros y hoy no existe tanta inseguridad como en otros lugares, nos conocemos y tratamos de ser cálidos y amables, este fue un lugar muy bonito para crecer y creo que todavía lo es para los jóvenes” (RRI3, JDTZ, 2019)

En materia de educación y cultura, en Tulancingo existen 234 escuelas de nivel básico, 27 de nivel medio superior y 14 universidades para atender a 55 445 niños y jóvenes estudiantes. El analfabetismo representa el 5.1% de la población municipal y la escolaridad de 8.6 años es más alta que el promedio nacional (SIIIEH

2017). Tulancingo es para el Estado de Hidalgo fuente de profesionistas y personajes destacados en distintos ámbitos, sin embargo, muchos de ellos deben emigrar en busca de oportunidades que no encuentran en casa, esto lo percibe la gente, algunos desde la nostalgia de haber salido y visitar esporádicamente su lugar de origen y otros, padres de familia de los jóvenes, desde la angustia pensando en el futuro de sus hijos.

“Es muy bonito para vivir, pero no hay tantas fuentes de empleo, y pues ha cambiado en que hay más gente y cada vez está más reñida la vida, eso también hace que haya mucha deserción entre los que estudian, y los que salen o hacen aquí mismo una carrera, si regresan a Tulancingo a vivir muchos ejercen como docentes, ya no como la carrera que estudiaron porque no hay dónde” (RRI3, JDTZ, 2019)

En infraestructura cultural Tulancingo cuenta con ocho bibliotecas públicas, tres museos y un centro cultural regional, desde donde se han impulsado recientemente diferentes estrategias que buscan promover el arte y la cultura como un derecho que debe estar a la disposición y alcance de todos.

Los impulsos en materia cultural se observan en propuestas que han diversificado las ofertas culturales atrayendo un mayor número de personas a los museos y eventos realizados, rescatando el patrimonio cultural tradicional, resignificando a personajes y elementos populares, y movilizandando la participación de las personas, así como descentralizando la actividad cultural hacia nuevos espacios en distintas ubicaciones de Tulancingo. Los murales llenos de color, que se renuevan y multiplican, los talleres y actividades interactivas dentro de los museos, o las distintas ferias y actos en espacios públicos son un ejemplo cada vez más cotidiano de ello.

La diversidad cultural del municipio se debe, en gran medida, a los movimientos migratorios que se registran. Tulancingo recibe continuamente la llegada de personas originarias principalmente de municipios vecinos de la sierra Otomí-Tepehua, del estado de Puebla, y del estado de Veracruz, del cual, recientemente, huyendo de la creciente violencia, cada vez más personas emigran hacia

Tulancingo en busca de una mejor calidad de vida. Estos fenómenos hacen cada día más heterogénea la comunidad estudiantil de la Secundaria Isaac Newton y las colonias aledañas.

En la parte norte de la ciudad, también se han establecido personas originarias de la Ciudad de México, de otros estados, e incluso de otros países, principalmente de Centroamérica, lo que les brindó a las colonias que aquí se ubican, una multiculturalidad e identidad urbana propia, aunque lamentablemente se relaciona en muchos aspectos a las condiciones de la carencia y marginación que han vivido sus integrantes a lo largo de su viaje.

Las colonias Vicente Guerrero, Guadalupe, Adolfo López Mateos, Metlatla, la nueva Morelos, el PST, llamadas colonias altas, debido a su ubicación geográfica, constituyen la parte norte de la metrópoli de Tulancingo y son las que presentan el nivel de desarrollo más bajo de la ciudad de acuerdo con el INEGI. En estas colonias suele escasear el suministro de agua, según los testimonios de alumnos y padres de familia de la Secundaria Isaac Newton y el servicio de recolección de basura es deficiente.

Las calles principales se encuentran pavimentadas, pero conforme se aleja de la zona centro, esta mancha urbana se distingue por la irregularidad en sus asentamientos y los pasos de terracería, que constantemente se ven afectados por el agua que corre a gran velocidad a causa de la inclinación de sus calles, las inundaciones en esta zona son parte de lo cotidiano en épocas de verano y afectan a niños y jóvenes en su regreso a casa, especialmente a quienes terminan su jornada escolar por la tarde.

A raíz del incremento de robos de automóviles, asaltos a transeúntes y robos a comercios en 2018, el gobierno municipal declaró a estas colonias como de especial atención e inició operativos de vigilancia continua, por lo que regularmente se ven patrullas en horas de movimiento escolar y por la noche, lo que ha contribuido a disminuir los enfrentamientos entre pandillas que afectan principalmente a los más jóvenes.

En la zona, predomina la cultura popular adaptada a las modas en cuanto a gustos musicales, bailes y la adopción por parte de los jóvenes de imagen y actitudes propias de algunas subculturas urbanas, las cuales muestran con orgullo como parte de su identidad cuando tienen oportunidad en eventos escolares, días festivos o al reunirse alrededor de la escuela a la salida de su jornada.

Colectivos artísticos locales y estatales crearon una serie de murales en el perímetro de la escuela secundaria Isaac Newton, así como en otros puntos cercanos, a los cuales no se les ha dado el mantenimiento adecuado y ya se observan opacos, ocultos en partes por grafitis, publicidades y deterioro.

Existen pequeños espacios en las inmediaciones donde se realizan eventos culturales independientes y religiosos. No hay mucha participación a nivel municipal en organización de eventos y propuestas culturales para esta zona, sin embargo, la gente se reúne en torno de fiestas patronales y organizaciones deportivas como el fútbol y la lucha libre.

Esta última, la lucha libre, representa parte importante de la cultura popular de Tulancingo, hecho que puede constatarse en el Museo del Santo, personaje originario de esta ciudad, quien se consolidó como un ídolo tanto a nivel local como nacional. Recientemente, el interés por la cultura de la lucha libre se afianza entre los más jóvenes, que, con la reciente creación de escuelas de iniciación en la lucha libre, en la mencionada parte norte de Tulancingo, pueden aprender esta disciplina que permite además la creación de un vínculo entre generaciones, una opción de esparcimiento, una alternativa al mundo de adicciones y violencia, así como la identificación de los jóvenes con la cultura local.

Espacios como dichas escuelas de iniciación en la lucha libre, funcionan como puntos de encuentro social en la zona, al igual que la tradicional plaza o tianguis regional, que se extiende hasta las inmediaciones de dichas colonias, y que es, como describí anteriormente, un importante punto de intercambio comercial y cultural.

A pesar de las carencias, necesidades y problemáticas de la zona, las personas conservan el interés por coincidir en espacios de encuentro y por brindar un futuro distinto a las nuevas generaciones que aquí crecen. Más allá de los conflictos entre pandillas y la actividad delictiva, las personas que aquí habitan desean vivir en paz y únicamente requieren iniciativas de organización para participar en proyectos orientados a la construcción de un mejor futuro. Las personas que han vivido en las inmediaciones por largos años dan cuenta de ello, y del papel importante que juega en dichas colonias la Secundaria Isaac Newton en el proyecto que quieren para sus hijos:

“Las personas mandan a sus hijos con la esperanza de que se abran para ellos otros horizontes mejores a los que les tocaron vivir...la gente es buena, los padres siguen confiando en la escuela y mandan a sus hijos” (RE3 JDTZ 2019)³

Los docentes de la secundaria Isaac Newton también comparten esta percepción del contexto y de sus habitantes, aunque siempre recuerdan las crecientes dificultades a las que se enfrentan debido a los cambios en las dinámicas familiares y sociales que se reflejan en los alumnos. El testimonio de una docente de larga trayectoria en la Secundaria Isaac Newton refiere a la comunidad cercana, a la que pertenecen los padres de los jóvenes alumnos:

“Hace dos años que hice el proyecto de intervención para mi examen, vi que la mayor parte de la gente son comerciantes, obreros, trabajadores, así como delincuentes pues no, es gente que trabaja y que tiene esperanza en que su hijo estudie para que pueda tener un sueldo mejor, un ambiente feo pues no lo es” (RE3 JDTZ 2019)

Si bien existe un alto índice de desintegración familiar en la zona, de abandono por necesidades económicas y procesos migratorios, las familias se preocupan por los jóvenes y por su desarrollo, siendo estos fenómenos ajenos a su voluntad y causados por el momento histórico que les tocó vivir, donde han cambiado y se han

³ Las iniciales RE refieren a los Registros de Entrevista contenidos en del Diario Total del Investigador Interventor, cuyas referencias se encuentran en el apartado de Fuentes Primarias.

vuelto mucho más complejas las dinámicas familiares, laborales y sociales. Marcela, comerciante de la zona, que comparte la cotidianidad, siendo escucha de las preocupaciones, deseos e historias de los jóvenes, madres de familia y el personal de la Secundaria Isaac Newton, describe su percepción hacia este complejo entrecruzamiento de lo económico, laboral y familiar entre algunos de los padres de familia de la comunidad escolar:

“O se van a trabajar, por querer darles algo mejor a los hijos y terminan solos, peor, pero eso no es su culpa, es de estos tiempos en que si no trabajan todos en la casa no alcanza para nada.” (RE5 JDTZ 2019)

Perspectiva que comparten algunos docentes de la escuela, para quienes la constitución familiar y el acompañamiento de los jóvenes representa uno de los principales retos para el logro de los aprendizajes y el desarrollo de los alumnos:

“Las principales necesidades (...de los alumnos) vienen precisamente del contexto, tenemos la gran mayoría de los alumnos que son niños solos, ¿por qué? Porque son hijos de padres divorciados, la gran mayoría, son hijos de padres divorciados o que la mamá trabaja” (RE1 JDTZ 2019)

La falta de acompañamiento para los alumnos es uno de los principales problemas, que se detectan en la escuela, y es que la zona norte, atravesada por los ya descritos movimientos migratorios, no es únicamente un lugar que recibe a aquellos que se desplazan hacia Tulancingo, sino también, como muchos otros contextos de nuestro país, un lugar de éxodo para numerosas personas que emigran hacia Estados Unidos en busca de una mejor calidad de vida. Este fenómeno se identifica dentro de la Secundaria Isaac Newton pues para sus jóvenes significa soledad, espera, desintegración familiar y falta de acompañamiento en su crecimiento, como comenta un miembro del personal directivo:

“Y bueno tenemos en la escuela niños de papás que están en Estados Unidos, que son muchísimos, por eso decimos que están solos, niños de papás que están en la cárcel y también están solos... y pues la soledad de los niños sería el principal problema para nosotros, no hay quién les exija, quien los guíe, quien modele su

comportamiento y entonces terminan modelando comportamientos de los compañeros o los vecinos de la calle que son totalmente negativas...” (RE1 JDTZ 2019)

A partir del trabajo de acercamiento a la realidad y de las entrevistas, las voces de las personas que habitan esta zona de la ciudad de Tulancingo manifestaron su interés por recuperar la noción pérdida de comunidad, por enseñarles a los más jóvenes acerca de solidaridad y vida vecinal. Expresaron también su preocupación por la situación de inseguridad y violencia que desafortunadamente va contagiando a los jóvenes, dificultando su esperanza y futuro:

“Aquí es fácil buscar la salida fácil, pegarse con los grupos que se hacen y que andan vendiendo drogas o robando carteras allá en el centro. Muchos de los niños de la escuela luego te los encuentras todos drogados andando en las bandas con los otros más grandes que vienen y los jalan” (RE5 JDTZ 2019)

Manifiestan su esperanza y entusiasmo por creer en un nuevo paradigma desde el cual se sienten visibilizados y representados, por un imaginario que representa posibilidad de cambio y transformación. Este ánimo es más que necesario para hacer frente colectivo a la creciente violencia que se registra en la zona, ante las fuerzas externas que sumen este particular contexto en la desigualdad y miedo.

“Si yo creo que vamos a estar mejor, es difícil que estemos peor que ahora, con tanta delincuencia y con tanta violencia los unos a los otros. Creo que nos están empezando a voltear a ver a nosotros, a los que nos cuesta más trabajo, a los jóvenes con su beca los quieren ayudar. Ahora pues solo queda echarle ganas entre todos y también apoyar a nuestros hijos, porque uno ya va más de salida, pero ellos van empezando y pues depende lo que hagamos con ellos cómo vamos a estar después” (RE5 JDTZ 2019)

A mediados de 2019, se vivió una alarmante amenaza en la zona por parte de grupos de delincuencia organizada que llegaron recientemente a Tulancingo, quienes ejercieron distintas presiones para obtener ganancias económicas por concepto de protección y de permitir simplemente la existencia. Se vieron afectados los comercios locales, las actividades cotidianas e incluso la vida escolar. La

Secundaria Isaac Newton modificó algunas de sus actividades y calendario a finales del ciclo escolar 2018-2019 de la misma forma que otras escuelas cercanas, debido a la amenaza que sufrieron docentes, administrativos, directivos y padres de familia sobre posibles atentados a la escuela si no pactan entregas económicas a los grupos delictivos.

El miedo y la incertidumbre se apoderaron de las personas en la zona, lo revelan sus pláticas casuales, y las formas en que han tenido que modificar algunos aspectos de su cotidianidad para sentirse más seguros, para ellos una de las mejores posibilidades de sobreponerse ha sido la organización y acción colectiva.

Tras el esfuerzo de acercamiento a la realidad, este contexto, la zona norte de Tulancingo, se revela ante mí contrastando con esa triste realidad violenta, que se comparte en muchos otros sitios de nuestro país, como un lugar vivido, fuerte, en resistencia y en movimiento, llena de gente cálida que comparte historias con gusto y que escucha paciente las propuestas para sumar y construir.

2.1.1. La Escuela Secundaria Isaac Newton desde la genealogía.

Un cuadro de Isaac Newton, uno de los científicos occidentales más sobresalientes de la historia, adorna la entrada amplia e iluminada de la escuela que lleva su nombre, la Secundaria General Número 2 de Tulancingo, Hidalgo. Por su apariencia, el cuadro lleva ya un par de décadas en su sitio; curiosamente, al preguntar entre los alumnos, acerca del notable científico, pocos conocen al personaje, ante la muestra de una imagen suya, lo ubican como “el señor de la entrada” o apuntan muy creativas respuestas. Siempre es Newton un buen pretexto para romper el hielo al iniciar el curso escolar o para abrir puertas interdisciplinarias, al menos desde la clase de artes.

Más de 1300 alumnos cada año forman parte del alumnado de la Secundaria Isaac Newton. Los jóvenes ataviados con las características faldas y la camisola militar de las secundarias generales cruzan sus puertas diariamente divididos casi proporcionalmente en dos turnos y se dirigen a las numerosas aulas que conforman la escuela, la segunda más grande de Tulancingo.

Sus amplias áreas verdes habitadas por frondosos árboles de mucha edad equilibran el gris de sus patios, canchas y gradas, donde juegan los alumnos, cubiertos por un enorme techo que sirve también de auditorio, albergando las ceremonias cívicas y los eventos de convivencia escolar. La secundaria Isaac Newton ocupa toda una manzana, en su terreno distribuye dos edificios, otros dos complejos de aulas, uno de laboratorios y otro de oficinas.

A la vista es un lugar muy agradable, espacioso, lleno de luz, con las carencias casi obvias de una escuela pública, pero bonita, ordenada y limpia. En los últimos años se ha notado un esfuerzo por mantener sus perímetros, sus bardas y edificios se han llenado de color, combinando con los sonidos que encierran sus paredes, voces y risas de quienes en sus aulas inician una nueva etapa de su vida.

La Secundaria Isaac Newton constituyó el primer espacio para la intervención y me permitió recuperar parte de su historia, a partir de investigación documental, la observación y entrevistas, para intentar comprender la realidad actual de la escuela que se fue construyendo a través de historias, luchas y esfuerzos del pasado, que constituyen la identidad institucional e influyen, desde mi perspectiva, en muchos de los posicionamientos, concepciones y significados de quienes forman parte de la comunidad escolar. Este ejercicio de aproximación y esfuerzo descriptivo tiene como base la propuesta de genealogía de Foucault (1980).

La genealogía se opone a la visión lineal de la historia, oficial, única e irrefutable. La historia que se cuenta y se transmite excluyendo a “las historias”, las que cuentan las personas, los que vivieron esa historia desde su subjetividad y la entrelazan con otras historias. Foucault (1980) plantea la genealogía para descubrir el origen de las cosas, y en este caso, de las instituciones, a través de la recuperación de las

historias, los relatos, la observación y la indagación que permita revelar lo oculto, los enfrentamientos, las oposiciones, los discursos, los valores o sentimientos.

Para esto, la genealogía, propone no conformarse con conocer el origen sino descubrir la génesis. Para Foucault, la génesis está conformada por tres aspectos, el origen, la procedencia y la emergencia, esto significa buscar no sólo los acontecimientos reducidos a datos y fechas sino la serie de circunstancias previas que los hicieron posibles, así como los movimientos de grupos y fuerzas que en su origen se enfrentaron.

La escuela Secundaria General Número 2 Isaac Newton, encuentra su origen en el año de 1978, en las instalaciones de la entonces escuela primaria Héroe de Nacozari ubicada en la colonia Felipe Ángeles en la zona centro-norte de Tulancingo. Abre sus puertas en el mes de octubre con un solo turno, con cinco grupos de primer grado, cuyas labores se desempeñan en horario vespertino por falta de instalaciones propias.

La emergencia de la escuela fue la creciente demanda de educación secundaria proveniente de todos los sectores sociales, en especial para las clases más necesitadas, conformadas por nuevos habitantes que llegaron al municipio provenientes de otras localidades y otros Estados en busca de una mejor calidad de vida, en vista del crecimiento económico que estaba experimentando Tulancingo por la instalación de la industria textil en la zona.

Su procedencia se encuentra principalmente en dos grupos, opositores y con significados de su práctica distintos. A través de las entrevistas, fue posible recuperar relatos del surgimiento de la institución a través de los docentes fundadores y aquellos quienes se desempeñaron en la institución desde su origen en el último año de 1970 y la década de 1980.

En aquellos años la escuela se dividió en dos grupos, los sindicalistas y los disidentes, docentes que en su mayoría provenían de la Escuela Normal Superior de México, que se consideraba cuna de la disidencia sindical en la época. Por lo

que la Secundaria Isaac Newton heredó los sentimientos e ideologías que se configuraban en esta otra institución. Los docentes luchaban por la asignación de plazas en secundaria al egresar de la Escuela Normal Superior de México y los docentes sindicalistas locales se oponían a su llegada a las escuelas.

Hoy, a más de 40 años de su fundación, la escuela secundaria Isaac Newton, sigue albergando entre su personal conflictos y juegos de poder, al igual que cualquier otra institución educativa, por el otorgamiento de horas a docentes, por la asignación de grupos y horarios, por los espacios y recursos, por la pertenencia a grupos, pero especialmente por ocupar un lugar en la toma de decisiones para la escuela. Los problemas de cohesión entre docentes afectan la posibilidad de lograr un trabajo colaborativo e implementar proyectos compartidos en beneficio de los alumnos.

La percepción de procesos de desintegración en la comunidad es compartida entre docentes y directivos quienes manifiestan su preocupación ante ello y recuerdan tiempos de mayor unidad, que permitían realizar actividades de mejora en la escuela, como lo afirma un miembro del personal:

“Hemos hecho propuestas para mejorar la escuela, una de ellas es el evento de navidad, el campamento... entre otras cosas que hemos propuesto para... hemos propuesto hasta convivencias para integrar a los compañeros, integrar a los turnos, pero bueno la gente pues no se... está peleada con la vida, no quieren implicarse, no quieren...Cualquier pretexto es bueno para romper, para pelear, para dividir” (RE2 JDTZ 2019)

La falta de comunicación y trabajo colegiado es una preocupación entre los docentes, que entienden la influencia que los conflictos pueden tener en otros miembros de la comunidad escolar:

“Hace falta más unión y comunicación entre nosotros los compañeros pues si cada uno jala para su lado las mejoras no se ven, nos ponemos el pie unos a los otros y eso hasta los alumnos lo notan, y hasta hablan de ello” (RE4 JDTZ 2019)

Esta percepción es compartida, y la mayoría de los docentes expresan su disposición hacia el emprendimiento de proyectos que beneficien a los alumnos y a

la comunidad escolar, pero el principal obstáculo es en cuestión de comunicación y liderazgo, por lo que las iniciativas de participación muchas veces son rechazadas, no movilizan a otros miembros y por lo tanto se abandonan:

“Todas las propuestas que se hacen se vienen abajo por la falta de colaboración, si uno propone un proyecto en CTE que es en beneficio de los alumnos pero que requiere la más mínima colaboración de los compañeros, lo rechazan, nadie alza la mano, nadie quiere tomar responsabilidades, entonces no prosperan las propuestas” (RE2 JDTZ 2019)

Sin embargo, todas las fuerzas que se enfrentan dentro de las paredes de la Secundaria Isaac Newton se mueven en una sola dirección ante la irrupción de fuerzas externas, en momentos de emergencia, como es el acontecido a raíz de la pandemia de COVID19, que ha significado un esfuerzo colectivo por preservar las nociones de comunidad escolar a pesar de la distancia y por la supervivencia de aquello que representa la misión y visión de la institución, ofrecer una oferta educativa de calidad a una parte de la población más vulnerable de Tulancingo, procurando superar su mayor desafío, que es conseguir que los jóvenes completen su educación básica, a pesar de las dificultades que enfrenta alumnado agudizadas por el contexto de emergencia.

Y es que, en los últimos ciclos escolares, la mayor problemática que ha afronta la escuela son los altos índices de deserción, que se tienen mayormente en el turno en que se desplegó esta experiencia de intervención educativa, el turno vespertino, en el cual muchos alumnos se ven en la necesidad de laborar para contribuir a la economía de su hogar, realidad que por la pandemia se ve incrementada y de la cual sólo en el futuro próximo se podrá conocer su alcance en cuestiones de rezago y permanencia escolar.

El turno vespertino presenta además otras particularidades. Ha sido un turno estigmatizado desde su creación, como integrado por aquellos jóvenes que han sido rechazados o expulsados por otras instituciones educativas. Pero que en realidad está integrado por jóvenes cuyas necesidades económicas los orillan a

desempeñarse en el mundo laboral desde temprana edad. Un turno que, según especialistas, tiene mayores posibilidades de deserción y de un bajo rendimiento escolar, que opera con menos recursos y condiciones adversas, causado por la segmentación institucional (Flores 2018).

Un turno, en el cual la mayoría de los alumnos, ingresan a la escuela, cansados de trabajar desde muy temprano en la mañana o hasta altas horas de la madrugada. Alumnos que preparan su desayuno y comida por sí mismos, jóvenes que en muchas ocasiones se responsabilizan de sus hermanos menores debido a que las ocupaciones de sus padres los mantienen fuera de casa la jornada entera.

Este tipo de jóvenes que crece con falta de acompañamiento tiene mayor posibilidad de seguir modelos poco adecuados para su desarrollo, de figuras que les rodean en su comunidad arrastrando complejas problemáticas, y sin una orientación oportuna para la toma de decisiones en una etapa tan importante como es la adolescencia, como lo expresa un miembro del personal directivo de la escuela:

“Otra (dificultad) pues es toda la mala influencia que hay por aquí, ellos lo que ven en sus calles, en las calles donde viven, es vandalismo, drogadicción, huachicol, etc. etc. y para ellos esa es su meta... a la escuela la gran mayoría de ellos sabe que viene a la secundaria y nada más, después de la secundaria no hay nada más que ya incorporarse a la vida productiva, entre paréntesis porque eso podría significar otras cosas” (RE2 JDTZ 2019)

En este sentido, la deserción escolar y el abandono tras la educación básica están estrechamente relacionados con el contexto y las interacciones que tienen dentro de él los jóvenes estudiantes de la Secundaria Isaac Newton. Muchos de los jóvenes que habitan la zona norte de la ciudad de Tulancingo conocen de primera mano la necesidad, la soledad y el cansancio, para muchos de ellos la educación secundaria será el último grado de estudios al que ingresen, y el cual posiblemente no concluyan.

“De por si el contexto es complicado, los jóvenes tienen un gran acercamiento a las drogas y a las adicciones desde temprana edad, nosotros trabajamos con ellos

desde la primaria, pues ya para la secundaria ya han tenido su primera experiencia con adicciones, entonces pues hay mucho riesgo de que abandonen en esta etapa su escolarización, ya sea por consumo o por el medio y las personas con las que se relacionan” (RE14 JDTZ 2020)

Entre los jóvenes alumnos de la Secundaria Isaac Newton, que comparten algunas características de manera general, existen algunos en quienes la vulnerabilización se acentuó debido a experiencias particulares en su historia de vida y quienes se encuentran en una posición de mayor incertidumbre y riesgo para su vida y ante su futuro.

“Si, normalmente es cuestión familiar, es decir, el consumo, las adicciones, las conductas de riesgo, no es cosa individual, son casos que se repiten dentro de las familias, patrones de violencia, de prácticas de riesgo que se reproducen entre los primos, los hermanos, los padres, situaciones a las que se enfrentan desde el crecimiento, que obviamente los ponen en peligro a ellos mismos, y que aprenden en casa” (RE14 JDTZ 2020)

Estas experiencias de tipo doloroso, vividas en la infancia y juventud, son producto de los contextos familiar y social en el que los jóvenes han crecido, pero también son consecuencia de las políticas de vulnerabilización ante las que se ven sometidos. Las experiencias dolorosas han quedado inscritas en los jóvenes y afectan seriamente su autoestima, su autopercepción y la del mundo que les rodea, en especial en una etapa de formación de la identidad, la personalidad y el juicio como lo es la adolescencia. A estos jóvenes les es más complicado relacionarse armónicamente con los demás, al sentirse silenciados por aquellos que les rodean, se niegan a escuchar al otro, a abrirse al encuentro y a desarrollar empatía hacia los demás.

“Pues es el entorno, son las carencias, a falta de oportunidades, los patrones que se repiten, por eso caen en estas problemáticas, cuando comienzan con las adicciones, cuando comienzan con conductas de riesgo, los padres también las pasaron o los hermanos muchas veces, y quizá las superaron, pero ahora están en medio de otras problemáticas de índole económica por ejemplo”. (RE14 JDTZ 2020)

Algunos de los jóvenes que han participado dentro del grupo en el ejercicio diagnóstico comparten estos rasgos de vulnerabilidad. Al respecto, Ana María Fernández describe a la vulnerabilidad social como el espacio de inestabilidad entre la inclusión y la marginación, y a los procesos de vulnerabilización como el “resultado manifiesto de políticas de vaciamiento de pertenencias comunitario-subjetivas que han sido funcionales al vaciamiento económico y político del Estado y sus instituciones, al quiebre de la sociedad salarial y del patrimonio nacional” (Fernández 2005, 133-234).

Los procesos de vulnerabilización, según Fernández, despliegan estrategias biopolíticas que son un conjunto heterogéneo de elementos materiales y simbólicos que operan como poder sobre la vida de las personas, sus cuerpos, emociones, voluntades (Foucault 1978).

Estas formas de dominio sobre la vida de las poblaciones cuando operan y les vulnerabilizan, producen no solo desigualdad de oportunidades, desnutrición, o desempleo, sino que configuran procesos de destitución subjetiva, particularmente profundos sentimientos de apatía, culpa, paralización de la capacidad de iniciativa y el empobrecimiento de la imaginación en la población afectada (Fernández 2005).

Estos procesos se visualizan en la crisis social que vive el país ante una importante población de jóvenes sin inserción al mercado laboral, bajo sentido de pertenencia, imposibilidad de visualizar un futuro, y con prácticas cotidianas sin sentido de progreso, jóvenes que quizá por desconocimiento no visualizan fácilmente otras opciones de vida.

“Los jóvenes desconocen otras formas, bueno, si las conocen, pero de forma ajena, las miran de lejos, como que sucede en otros lugares, pero no aquí, como que no es para ellos, el pensar en estudiar, en tener una profesión, otro tipo de trabajo, o cuando les hablas de cierto tipo de actividades, te llegan a decir incluso que eso es para los de jardines o de otras colonias, o los de Pachuca, pero no aquí” (RE14 JDTZ 2020)

Estos jóvenes, inscritos además en contextos con otras problemáticas sociales, como adicciones, escasa educación sexual, violencia, carencias económicas y afectivas crecen a la deriva sin un proyecto de vida establecido y con posibilidades de caer en la marginación y la delincuencia. Sin embargo, manifiestan interés en superar los obstáculos impuestos por la falta de acceso a información o la falta de espacios para dialogar, lo que representa un área de oportunidad importante.

“Hay muchas temáticas que hace falta acercar a la población de la secundaria, los jóvenes piden abiertamente la información, espacios para comentarla, para compartir sus dudas una vez que les das la palabra, especialmente en cuestiones de educación sexual, de vínculos y relaciones y de educación socioemocional que es una de las grandes necesidades que nos está dejando la pandemia” (RE15 JDTZ 2020)

Pero categoría de vulnerabilización que desarrolla Ana María Fernández permite entenderle como una construcción social, procesos o condiciones que han sido construidas producto de las políticas del Estado alrededor de los jóvenes y que no están determinadas como cualidades o atributos “Este “discreto” desplazamiento conceptual de la vulnerabilidad a la vulnerabilización tiene una importancia política significativa. Dado que vulnerabilización es una construcción social, entonces como tal puede ser puesta en cuestión” (Soto 2017, 5).

Esto es muy significativo porque permite enmarcar las responsabilidades sociales sobre esta construcción que rodea a los jóvenes y los inscribe en distintas situaciones de riesgo, resaltando la necesidad de nuevas construcciones y eliminar categorizaciones adultocentristas que limiten su potencial pues “frente a las subjetivaciones en plusconformidad y subjetivaciones en urgencia de satisfacción, encontramos también una diversidad significativa de insumisiones juveniles que, en principio, nos llevan a reparar en la importancia de no homogeneizar, esencializar, ni generalizar la condición juvenil” (Soto 2017, 5)

Por ello los jóvenes de este contexto, representan un sector especial de la población que merece la oferta de espacios donde expresar sus emociones y desarrollar sus potencialidades. Es por eso por lo que este trabajo de intervención se orientó a

desarrollar desde el contexto escolar una propuesta educativa alternativa como forma de promover el diálogo con los jóvenes a través de los soportes metodológicos de la animación sociocultural y los lenguajes de artes como un medio de expresión posible para los jóvenes de un contexto socialmente vulnerabilizado.

2.2 Conocer para transformar: Construcción del dispositivo teórico metodológico de exploración e indagación.

Desde la premisa que anuncia que la intervención comienza a partir del primer acercamiento a la realidad, el trabajo de exploración puede realizarse a través de dispositivos, entendidos según los planteamientos de Foucault (Agamben 2014), como la red mediante la cual se puedan tejer los discursos, las instituciones, edificios, las prácticas, los grupos, los deseos y las convenciones que atraviesan a los jóvenes de este proyecto, dispuesta estratégicamente.

El dispositivo desde Foucault, entendido como “máquina de hacer y hablar” (Deleuze 1990), dispone los medios y las estrategias, para poder mirar lo que no que no está a simple vista y enunciar todas aquellas líneas de fuerza que se interrelacionan en esa realidad a la que se aproxima.

A lo largo de esta experiencia de intervención distingo dos dispositivos según la finalidad de su despliegue, pero entrelazados por el mismo deseo de incidir en la realidad y transformarla a través de la participación de los jóvenes en consecuencia a sus deseos e intereses con el arte como el medio fértil y posibilitador de dicha transformación: un dispositivo para conocer, para explorar y un dispositivo para actuar, para transformar.

Así, el dispositivo de exploración es también un dispositivo de intervención y encuentro en tanto permite la interacción de los sujetos y la emergencia de los deseos, los intereses y las preocupaciones de ellos, al mismo tiempo que inicia procesos formativos de transformación de actitudes, valores o perspectivas. El

dispositivo, funciona también como analizador “es el artificio creado para *hacer hablar y hacer ver* el entramado de factores que se manejan en un proceso social” (Anzaldúa 2010).

El trabajo realizado de acercamiento a la realidad, análisis y síntesis para presentar este diagnóstico lo concibo desde la propuesta de Anzaldúa (2010) del Dispositivo Teórico Metodológico, donde los referentes teóricos y metodológicos se entrelazan y ayudan a problematizar la realidad a intervenir. Desde esta perspectiva la teoría, los conceptos y las categorías se entienden dinámicos, como la realidad social, y se vinculan con los procesos metodológicos y se vinculan en la construcción de estrategias, medios y técnicas que permitan *elucidar* y aproximarse a la realidad.

El concepto de elucidación, del mismo autor (Anzaldúa 2010), constituye también un referente dentro de mi proceso teórico metodológico. El autor enuncia la elucidación como una forma de problematizar y pensar de otro modo lo que se sabe a través de la reflexión, en cuanto a la elucidación social enuncia “es una interrogación sobre lo que se da por sentado como verdad, es la interrogación sobre las significaciones imaginarias que ha instituido la sociedad en sus sujetos, y que organizan los procesos sociales” (Anzaldúa 2010, 223).

En este sentido, puedo encontrar procesos de elucidación en el trabajo de indagación que he realizado al problematizar mis propios preconceptos de la realidad y del contexto a intervenir, un contexto que suponía conocer, del cual daba muchas ideas y categorías por sentado, y que a través de la reflexión y cuestionamiento acerca de mi propia perspectiva, implicación y del reconocimiento de los otros he podido ver y pensar de otra forma.

Estos cuestionamientos inherentes al quehacer de la intervención educativa permiten vislumbrar el proceso de revisión permanente de lo que se despliega y de la relación del interventor con las instituciones que atraviesan el contexto de la intervención. René Lourau teoriza sobre la noción de la implicación como aquella relación del investigador, hablando del campo social y educativo, con el contexto en

el que se despliega la investigación y que debe someterse a un constante análisis para determinar cómo afecta el proceso de intervención-investigación.

Ana María Fernández trabaja sobre la noción de Lourau del análisis de la implicación en el campo del análisis institucional, describiendo un ejercicio que se “dirige más que a transparentar opacidades, a crear condiciones para que eventualmente lo plegado pueda desplegarse, se vuelva registrable aquello que no se veía aunque estuviera ahí, se pueda explicitar algo de aquello que permanecía implícito, en latencia, en quienes están operando en una intervención institucional, en un abordaje comunitario o en una investigación en el campo de problemas de la subjetividad” (Fernández 2014, 3).

Es decir, como un proceso que añade otro analizador al trabajo de intervención-investigación, permitiendo develar aquellas líneas ocultas que sujetan al interventor-investigador con la realidad y los colectivos de intervención y que pueden alterar el curso de la intervención.

Siguiendo la idea de Lourau, las distintas instituciones que atraviesan a las realidades sociales y a los sujetos que se encuentran inmersos en ellas, con quienes se despliegan las intervenciones, también atraviesan al investigador por lo que deben estarse cuestionando constantemente. El observador debe observarse a sí mismo, el interventor se interviene en proceso de intervención y esto constituye un espacio para el análisis y la reflexión. El análisis de mi propia implicación en un contexto que medular en mi desarrollo profesional me permitió poner en cuestionamiento mi relación con el contexto y cómo afectaba mi forma de entenderlo y aproximarme a él.

Mi perspectiva inicial de un contexto apático, una escuela sumida en sus propios conflictos y una juventud victimizada que requería del impulso de alguien externo, se transformó en una comunidad cálida y sensible, una escuela que enfrenta sus propias luchas, pero se preocupa por mejorar la calidad educativa y de vida de sus alumnos, y principalmente jóvenes profundamente reflexivos, propositivos y participativos.

En cuanto a los referentes teóricos para la construcción del diagnóstico, uno de los principios de los que parto, es el de “conocer para actuar” (Ander Egg 2001), planteado desde la animación sociocultural, donde el conocimiento y el análisis de la realidad no tiene sentido si no es para desplegar una propuesta de acción intencionada hacia un cambio o mejora social. El diagnóstico que deriva del trabajo investigativo es certero, según este autor, cuando contiene cuatro características primordiales: es completo, en cuanto incluye toda la información significativa; es claro cuando excluye detalles innecesarios y es fácilmente comprensible; es preciso cuando distingue todas las dimensiones y factores de la problemática que identifica para orientar la acción de la intervención; y es oportuno cuando puede ser utilizado para tomar las decisiones que afecten a la intervención en un presente o futuro.

Por el corte sociocultural del proyecto y los referentes de la línea de formación específica, son Ezequiel Ander Egg (2001), María de los Ángeles Hernando Sáenz, (2002) y Gloria Pérez Serrano (2004) autores en quienes basé la propuesta metodológica para el acercamiento a la realidad y el reconocimiento de los elementos que en ella convergen para este proyecto de intervención educativa.

De los planteamientos de Hernando Sáenz (2002) he retomado la distinción que realiza sobre dos tareas clave del diagnóstico sociocultural, el análisis y el diagnóstico, donde la primera culmina en la segunda. Lo cual me ayudó a trazar la propuesta metodológica enfatizando en la distinción de estas dos funciones.

La autora puntualiza tres momentos o fases que implican procesos de análisis, síntesis y reflexión participativa y mediante los cuales se realizan las dos tareas antes descritas: la fase analítico-descriptiva, donde la tarea del animador es analizar, identificar y describir de forma objetiva el contexto. La fase sintético-predictiva que propone reflexionar sobre lo analizado haciendo una síntesis que permita emitir pronósticos. Y la fase de análisis reflexivo para concluir con el establecimiento de las prioridades, reconocimiento de obstáculos que me permite elaborar este diagnóstico y dar paso al diseño colectivo de la estrategia de intervención.

Para la primer fase, analítico-descriptiva, inicié al principio, como acercamiento a la realidad, un trabajo de investigación de enfoque cualitativo con la intención de producir, una descripción del contexto a partir de “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan 1987, 20). En este sentido, los ejercicios de observación y aproximación hacia las personas de la comunidad, los jóvenes y otros miembros de la escuela siempre tuvieron como modelo este “modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan 1987, 20).

Es decir, tal y como expresan los autores, he buscado referencias y entrecruzamientos teóricos a partir de lo que se observa y no a la inversa para la comprobación de hipótesis, desde una planeación metodológica siempre flexible; observando con una mirada compleja hacia la totalidad del contexto y las personas, así como con escucha sensible y respetuosa del entorno y de las implicaciones humanas de los fenómenos sociales, emociones, luchas y experiencias.

Además, he procurado hacer uso de la pregunta recursiva, problematizando constantemente los supuestos propios y prestando oído a todas las voces; con lo cual he procurado la mayor cercanía posible a la realidad social, buscando ser “artífice” en la creación de método sobre el camino transitado (Taylor y Bogdan 1987, 23).

A lo largo del despliegue del proyecto, los métodos e instrumentos también de enfoque cualitativo me permitieron indagar, reflexionar y analizar lo acontecido en la realidad y en las interacciones dentro del dispositivo, así como cuestionar mi propia implicación en la experiencia de intervención. En la primera fase de la elaboración del diagnóstico, la analítica-descriptiva, la observación y entrevista a profundidad fueron los principales métodos para el acercamiento a la realidad. Distintas sesiones de observación y registro en diversos puntos y momentos de la Secundaria Isaac Newton, así como sus alrededores, en la zona norte y centro de Tulancingo, permitieron una aproximación a la vida cotidiana y una descripción del contexto de la intervención.

En cuanto a las entrevistas, denominadas “a profundidad” por los citados autores S. J. Taylor y R. Bogdan, y descritas como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan 1987, 101), constituyeron el método para conocer las voces y perspectivas de quienes habitan el contexto de la intervención y quienes conforman la comunidad escolar de la Secundaria Isaac Newton, así como de introducción hacia su genealogía a partir de los relatos e historias de sus miembros.

De los tres tipos de entrevistas a profundidad que identifican los autores, las que pude implementar en el despliegue del proyecto comparten características de dos de ellas, sin seguir a precisión un modelo, apelando a la flexibilidad como parte del método cualitativo. La primera de las entrevistas referenciadas es la “historia de vida o autobiografía sociológica”, en tanto que las entrevistas realizadas indagaron sobre las “experiencias destacadas” (Taylor y Bogdan 1987, 102) de los miembros del personal de acuerdo con sus historias en la Secundaria Isaac Newton, y en las vivencias de integrantes de la comunidad que compartieron su visión de crecer, interactuar y pertenecer a este contexto específico.

El otro tipo de entrevista a profundidad que sirve como referencia, es aquel que describe a las entrevistas que “se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente” debido a que el propósito de muchas de las entrevistas fue el conocer sucesos del pasado de la Secundaria Isaac Newton en un esfuerzo de descripción genealógica, de la misma forma que la intención de conocer distintas voces para reconstruir por medio de la narrativa la vida cotidiana de Tulancingo desde su mirada, por lo que los entrevistados ocuparon el lugar de “observadores del investigador, sus ojos y oídos en el campo” (Taylor y Bogdan 1987, 103).

El registro de las observaciones y entrevistas tuvo como instrumento el Diario Total del Investigador-Interventor y ocupó un lugar destacado a lo largo de todo el proceso de intervención y la recuperación de la experiencia puesto que propició la

problematización constante de las observaciones y acontecimientos, la reflexión sobre la práctica como interventora y en torno a las interacciones, el análisis de la implicación y de los hallazgos, así como la sistematización de la información. Conforme lo esboza Antonio Zamora, retomando a René Lourau, logré asumir que el Diario Total del Investigador-Interventor *representa un espacio de escritura, de recapitulación y de reflexión cotidiana, sobre los ámbitos, procesos y prácticas estudiadas, así como para la autorreflexión y cambio del propio investigador e interventor* (Zamora 2020).

A la par de los procesos descritos de la denominada fase analítico-descriptiva de la construcción del diagnóstico sociocultural, inicié el despliegue de lo que concibo como un dispositivo de exploración directamente con un grupo de jóvenes a quienes invité a participar en el proyecto intervención con el propósito de escuchar sus historias y abrir un espacio de expresión mediante los distintos lenguajes del arte con la intención de descubrir los intereses o necesidades sobre las cuales intervenir, para orientar el proyecto y su construcción colectiva.

En las distintas sesiones de trabajo, junto a los jóvenes, logre emprender tareas de observación participante dentro del dispositivo de exploración, tipo de observación entendida como “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan 1987, 31), en tanto que en los procesos de indagación de las necesidades e intereses de los jóvenes y conformación de un colectivo, que tuvieron lugar dentro de este dispositivo, yo me posicioné como una participante más junto a los jóvenes y las interacciones entre ellos fueron las que provocaron la emergencia de las necesidades y deseos.

El Diario Total del Investigador-Interventor, en su apartado de Registro de Observaciones Participantes, permitió también el registro del trabajo en las sesiones del dispositivo de exploración, abriendo espacio para describir y reflexionar sobre lo acontecido, los diálogos sostenidos y las ideas enunciadas, a la vez que las emociones que los jóvenes reflejaban y lo que directamente manifestaban.

Así mismo otro apartado del Diario Total del Investigador-Interventor, el Registro Histórico de la Intervención, permitió incorporar a los autores y los aportes teóricos que ayudaron en la construcción del dispositivo y a lo largo de los procesos de intervención. De igual manera, el apartado del Diario Íntimo del Investigador-Interventor dio espacio para la interpelación de emociones, para reconocer la propia implicación y cuestionarla.

Esto reafirma el papel del Diario Total del Investigador-Interventor como parte fundamental en la construcción y reconstrucción de la experiencia de intervención, pues “se despliega de manera constante como una herramienta procesual en la construcción del relato narrativo, donde precisamente el narrador va integrando y concentrando de manera paulatina y dinámica lo subjetivo, lo objetivo, lo imaginario y lo simbólico-cultural, así como otros planos multidimensionales que se entretajan entre los distintos niveles micro, meso y macro de lo social-cultural” (Zamora 2020, 50-51).

Tras el análisis de aquello que la realidad fue develando comenzó un segundo momento de sistematización y síntesis de la información, en el cual emergieron de la reflexión los primeros indicios sobre las necesidades e intereses de los jóvenes participantes y de aquellos quienes les rodean.

Como parte de la fase sintético-predictiva (Hernando Sanz 2002) elaboré un primer análisis, desde mis percepciones y reflexiones, que compartí con los jóvenes, a manera de retroalimentación, para iniciar procesos de diálogo y negociación, a partir de los cuales se reconstruyeron estas necesidades y los jóvenes externaron sus propuestas.

Tras algunos ajustes hechos tras la retroalimentación individual y colectiva, donde los jóvenes profundizaron en aquellas inquietudes que más les significaban, reorientaron algunas de las enunciaciones iniciales sobre las demandas detectadas, para dar espacio a la siguiente fase de análisis-reflexivo (Hernando Sanz 2002) donde realicé junto con los jóvenes, una comparación de distintas posibilidades de acción, según los recursos humanos disponibles, la viabilidad de las propuestas y

la proyección deseada, apoyando este proceso con la revisión de proyectos similares que se han realizado a nivel local y global, para iniciar el diseño de la estrategia de intervención.

La estrategia metodológica de este proyecto ha sido al igual que la realidad, dinámica, ajustándose a las necesidades del mismo, a los sujetos y a mis propias capacidades y conocimientos adquiridos en distintos momentos de mi proceso formativo. La reflexión y reconstrucción del dispositivo teórico metodológico ha sido constante a lo largo de todo el proyecto de intervención y no solamente para la etapa diagnóstica, se construye a la par de la intervención y se nutre del trabajo práctico.

2.3 Tejiendo historias y deseos a través del arte, el trabajo en el Taller Artístico Interdisciplinario.

Tras el acercamiento al contexto de la Secundaria Isaac Newton y la ciudad de Tulancingo, se hizo evidente la necesidad de conformar un espacio para reconocer las historias y deseos de los jóvenes, quienes son los protagonistas de este proyecto y con quienes era preciso entablar una interacción cercana, distinta a la del docente de aula, en un ambiente de libertad y horizontalidad que permitiera el encuentro para indagar en sus emociones e intereses.

Para crear dicho ambiente y debido a mi experiencia como docente de artes y su potencial expresivo, convoqué a un taller de exploración artística denominado Taller Artístico Interdisciplinario como dispositivo para conocer. En este taller participaron un grupo diverso, mixto en género, de jóvenes de entre 12 y 17 años de edad quienes se expresaron a través de los distintos lenguajes artísticos.

El taller significó un espacio vital para el proyecto, pues en él, se fue develando la orientación de la intervención y se iniciaron en procesos formativos que fueron significativos para todos los que participamos en él. En este taller, el arte

interdisciplinario, fue el medio a través del cual los jóvenes expresaron sus emociones y preocupaciones, a través del cual sus voces se alzaron para compartir sus vivencias y deseos, y a través del cual se produjo un espacio de encuentro de las distintas identidades que coexistieron en el aula. En el presente apartado describo el trabajo realizado en dicho taller y aquello que los jóvenes expresaron como sus necesidades, a partir de la reflexión y los registros de observación de las distintas sesiones.

El dispositivo del taller dio inicio en enero de 2019, fue planteado con sesiones semanales, que fueron interrumpidas en ocasiones por actividades escolares, periodos vacaciones o suspensiones de distinta causa.

En el taller orientado bajo los principios de la animación sociocultural, las técnicas de la Dinámica de Grupos fueron un componente importante para impulsar la acción del grupo y su integración, así como para otorgarle estructura y organización al grupo de jóvenes que participa en el taller. Estas técnicas sirvieron, como enuncian sus autores, para movilizar el aspecto dinámico del grupo y las fuerzas que actúan dentro de él: el movimiento, la interacción, acción, cambio, reacción o la transformación (Cirigliano, Villaverde 1979).

En este sentido, el despliegue de las actividades desde la perspectiva de dinámica de grupos permitió la integración del grupo a partir del reconocimiento de las afinidades y coincidencias entre sí y dio oportunidad de establecer vínculos entre los jóvenes:

“Los jóvenes procedieron con cierta resistencia en especial de aquellos de segundo grado, a realizar la actividad, fui la primera en tirarse al suelo para que pintaran mi silueta. Observé a los jóvenes localicé a aquellos que lideraban los subgrupos y los convencí de pintar su silueta, después de manera voluntaria todos aquellos que lo seguían pintaron sus propias siluetas. Al finalizar esta parte, les pedí a los jóvenes que se rotaran en torno a las siluetas buscando coincidencias entre ellas, las observarán y sin saber a quiénes pertenecían afinidades, se dieron cuenta que no somos tan solitarios e individuales como creemos, que hay otros parecidos a nosotros, qué tenemos mucho en común. después les indique que con el estambre

unieran las coincidencias o curiosidades de cada uno, qué unieron tantas como les fuera posible tantas como encontrarán, y así se fuera tejiendo una red de coincidencia. Un joven de segundo grado “E” fue quien inició la búsqueda de las coincidencias y tras él todos los demás, estaban contentos de encontrar puntos en común en los intereses musicales, en los gustos de televisión, en lo que hacen por las tardes, en lo que trabajan. esta actividad tuvo duración de poco menos de 1 hora”. (ROP JDTZ 2019)⁴

El taller, si bien, desplegado dentro del espacio escolar, buscó su instauración desde lógicas distintas a las institucionales, comenzando por los tiempos y horarios. Llevando a cabo las sesiones en horario extraescolar o gestionando la asistencia en días fuera del calendario. Esto ayudó a transformar la perspectiva de los jóvenes de lo que se realizaba dentro del taller y a un flujo más libre de la expresión, partiendo de expresividades distintas como lo es la ropa y la imagen e identidad que construyen a partir de ella. Estas expresiones también sirvieron para favorecer la interacción y la identificación entre los jóvenes.

“Los alumnos se movían libres por los espacios, se veían contentos de estar en su escuela, pero de verla desde una mirada distinta. también se sentían muy orgullosos de aquellas prendas que los identificaban, que los distinguían, se sabían diferentes, particulares, pero ahora con gustos e intereses en común” (ROP JDTZ 2019)

Este taller fue pensado en un inicio para la exploración de distintas disciplinas artísticas en un orden secuencial, iniciando por las artes visuales, el movimiento corporal, teatro, danza y música. Mi propuesta inicial para el despliegue del proyecto iba dirigida hacia realizar con el colectivo de jóvenes una intervención artística visual en espacio público, con el objetivo de recuperarlo y resignificarlo como una forma de vincular a los jóvenes con su espacio y su comunidad, de empoderar a la participación como herramienta de transformación y posibilitar la expresión a través del arte. En mi planteamiento inicial las artes escénicas tenían la función de

⁴ Las iniciales ROP refieren a los Registros de Observación Participante contenidos en del Diario Total del Investigador Interventor, cuyas referencias se encuentran en el apartado de Fuentes Primarias.

experimentar, de indagar en las emociones, en las historias de vida y de favorecer la integración del colectivo.

“Los alumnos plasmaron libremente lo que pensaban y lo que sentían para después explicarlo ante el grupo. La alumna Valeria realizó una producción destacada, en la que utilizó un estilo más figurativo para representar aquellas cuestiones significativas en su vida. el alumno V no participo, pero observo en todo momento” (ROP JDTZ 2019)

Las exploraciones con los lenguajes artísticos dieron como resultado la expresión de los sentires de muchos de los jóvenes. Algunos participaron con mayor dinamismo, estando activos en todo momento. Otros, que al principio no parecerían querer permanecer comenzaron a participar desde la simple observación demostrando interés por las producciones de sus compañeros e integrándose poco a poco al grupo.

“El alumno León del tercero G quién mostraba enojo y resistencia ante las consignas, realizaba las actividades con disposición, siempre y cuando no lo estuviera observando. El alumno Valentín del segundo L, observa con interés y paciencia, pero no participa en las producciones (ROP JDTZ 2019)

Sin embargo, conforme fue avanzando la exploración dentro de este dispositivo, mi línea original de acción, orientada a la intervención visual del espacio público, se iba atenuando. Los intentos de borrador de mural dentro del taller no motivaron a los jóvenes ni revelaron ser centros de interés. En el taller también revisamos proyectos de otros colectivos que han hecho trabajos relacionados y aunque los jóvenes apreciaron el resultado no parecieron interesarse por dicho proceso creativo.

Entonces iniciamos la exploración de otro lenguaje artístico, el teatro. Esto significó una revelación que reorientó el boceto del dispositivo de intervención hacia la conformación de un colectivo de teatro pedagógico. El lenguaje del teatro favoreció la integración del grupo a partir de la instauración de un clima de mayor confianza y expresividad. Siendo además una motivación para asistir a las sesiones.

“El lenguaje corporal de algunos jóvenes mostraba impaciencia, ansiedad. Otros, parecían sentirse en confianza, y no querían retirarse, me pidieron ayudar a limpiar el salón y acomodar todos los materiales dentro de la bodega, lo cual hicieron ordenados pero activos y colaborando entre sí. Una vez que terminamos de acomodarnos querían seguir ordenando ese espacio, platicaban entre sí intercambiando su experiencia, fue curioso porque ahora querían quedarse más tiempo del que nos era posible, pero tuve que invitarlos a irse a su clase” (ROP JDTZ 2019)

Las distintas actividades teatrales dentro del taller dejaron ver además de los intereses de los jóvenes, sus capacidades reflexivas y de análisis, así como su potencial propositivo y para involucrarse activamente en proyectos de su interés. La propuesta del teatro fue un detonador de ideas y espacio para la problematización de la realidad que viven como jóvenes, además de una oportunidad de reflexión y debate sobre las posibles soluciones.

Desde el teatro, la dramatización, y la elaboración de guiones surgieron los centros de interés. Se movilizaron ideas muy profundas y procesos de introspección para cada uno de los que participamos, incluyéndome. Este espacio me llevó a reflexionar, a partir de lo que los jóvenes manifestaron, mis propios prejuicios y perspectivas de la realidad en que planteaba la intervención, de mi rol como interventora e incluso como docente. De mi posición generacional desde la cual había pasado muchas cosas desapercibidas.

Debido a mi escaso conocimiento de teatro, la planeación de actividades de dramatización y expresión corporal la basé en la única experiencia previa que había tenido en el Diplomado de Enseñanza Artística Interdisciplinaria, con la metodología del teatro foro (Boal 2009), y posteriormente incorporé los referentes sobre actividades propias de la animación sociocultural de Ander Egg (2001) y Laura Gutiérrez (2001), que expresan el carácter formativo y participativo del trabajo en colectivo a través del teatro en un proyecto sociocultural.

A partir de ese momento se iniciaron nuevos procesos formativos en los que los jóvenes además participar en experiencias artísticas que permitían el desarrollo de

la sensibilidad y creatividad, transformaron incluso actitudes y ejercitaron el pensamiento crítico cambiando su perspectiva ante cuestiones de su propia realidad a través de la participación.

Sin embargo, los jóvenes manifestaron interés por continuar también el trabajo exploratorio en las demás disciplinas artísticas y por la posibilidad de integrarlo realizando un performance como los que daban cuenta las experiencias que revisamos dentro del taller.

El taller permitió la interacción y el aprendizaje compartido, funcionó además como un punto de encuentro, donde se ejercitaron valores propios de la animación sociocultural, como la comprensión, el respeto y la solidaridad, en la búsqueda de desarrollar la empatía y reconstruir el concepto de comunidad.

Este taller de exploración artística interdisciplinaria se desarrolló desde la perspectiva dinamizadora y horizontal de la animación sociocultural, desde la cual mi papel, como interventora y como animadora sociocultural fue el de promover el dinamismo existente en el grupo desde el centro, facilitando las condiciones para hacer emerger las voces de los jóvenes, participando como uno más dentro del grupo y reconociendo mi implicación en él.

De esta forma, el taller puede distinguirse de un mero instrumento de recolección de información, puesto que los jóvenes participantes no significaron fuente de información para orientar la intervención, sino que fueron el eje central y la razón del mismo.

El grupo de jóvenes que participaron en el taller fue inestable. 55 jóvenes transitaron por el taller en diferentes momentos. Algunas sesiones fueron muy concurridas, permitiendo la experimentación, el intercambio; otras más privadas, dieron espacio al diálogo y la reflexión.

Lo que a un principio fue una convocatoria involuntaria para aquellos alumnos que presentaban problemáticas dentro de la Escuela Secundaria Isaac Newton, rápidamente se transformó en un grupo reducido de jóvenes que insistían en acudir

a un taller donde experimentaban con las artes al tiempo que discutían sobre temas relacionados al contexto, a la actualidad y la vida misma. Este grupo de jóvenes cada vez más pequeño vivió a lo largo de cinco meses distintos tipos experiencias dentro del dispositivo de exploración, que dieron paso a la constitución de un colectivo.

De las distintas personalidades que se encontraron, había una que destacaba por sus capacidades de liderazgo. Una joven de tercer grado que asistió puntualmente a todas las sesiones y a pesar de la apatía que en ocasiones demostraron sus compañeros los motivaba a seguir intentando y experimentando con las propuestas artísticas que se disponían en el taller. Ella, junto a otra compañera, a quien conoció en el taller y con quien pudo relacionarse rápidamente, moldearon muchas de las sesiones al motivar al resto de los jóvenes a explorar sus propias líneas de interés.

Tres de los jóvenes que iniciaron el taller, desertaron en las siguientes sesiones debido a que fueron dados de baja de la escuela, involucrados en problemas de adicciones y violencia, sus aportes iniciales fueron el cuestionamiento y reflexión sobre los propósitos del mismo taller y sus posibles resultados, lo que abrió espacio para el diálogo y el planteamiento de imaginarios compartidos, así como la revisión de experiencias remotas utilizando el internet y las redes sociales.

Su actitud desafiante y escéptica era compartida en un inicio por casi la totalidad de los jóvenes, quienes no tenían motivos propios para permanecer en el taller. Esta actitud se manifiesta en una barrera muy bien cimentada que impedía a muchos jóvenes expresar emociones verdaderas o sentir empatía por los otros.

En un inicio el grupo tenía características que Klaus Voppel (2001) denomina de apertura cerrada, puesto que los jóvenes procuraban contener fuertemente lo que pensaba y sentía. En las primeras sesiones, los jóvenes se mantenían tensos, en guardia, dificultando las actividades propias de la expresión corporal. Si algo les resultaba gracioso o divertido, lo manifestaban, pero casi de inmediato se volvían a mostrarse serios y distantes nuevamente. Poco a poco la interacción y el uso de las

técnicas de la dinámica de grupos fue creando un ambiente de confianza en el cual los jóvenes pudieron libremente expresar aquello que les era significativo.

Siete jóvenes permanecieron de manera constante desde el inicio hasta el final del dispositivo de exploración, tres de tercer año, y cuatro de segundo. Del primer grado se incorporaron al final cinco nuevos jóvenes quienes se dejaron guiar por sus compañeros mayores. El grupo fue desarrollando y fortaleciendo elementos que según Étienne Wenger (2001) constituyen una comunidad de práctica, objetivos en común, repertorios compartidos, un sentido de comunidad, y la práctica en una actividad que en este caso es el teatro y mesas de reflexión.

Se pudieron advertir, además, en relación con la propuesta de Wenger (2001), características de comunidad de práctica en cuanto al proceso formativo de aprendizajes basados en la reflexión de las experiencias compartidas, que trascienden a los sujetos más allá del logro de los objetivos dispuestos para el propio grupo. Como resultado del taller, hay jóvenes que se sienten comprometidos con el propio grupo además de con los objetivos que persiguen, a este compromiso, Wenger le atribuye ser un facilitador para el aprendizaje significativo.

A partir de este taller comenzó la conformación de un colectivo, si se entiende a este último como una agrupación donde sus integrantes comparten intereses y objetivos. La alternancia y variabilidad entre sus integrantes ha sido un factor que dificulta este proceso de consolidación como colectivo, sin embargo, la motivación y constancia de algunos jóvenes que mantuvieron el liderazgo, sumado a los esfuerzos propios desde el perfil como animadora sociocultural, permitieron seguir avanzando y recuperar el andar en los momentos en que pareció perderse la cohesión y el incentivo.

El cierre del ciclo escolar significó una irrupción para el colectivo puesto que los alumnos de tercer grado egresaron de la escuela secundaria. Entre ellos, la alumna que interpretó el rol de líder dentro del taller. Esto significó la necesaria rotación de roles, donde otras alumnas, de primer grado, tuvieron la oportunidad de liderar, proceso de transición que se dio de manera natural, ellas retomaron muchas de las

ideas de la generación que egresó, pero pusieron énfasis en un punto que hasta el momento estaba implícito, pero no se había tratado de manera prioritaria: la perspectiva de género.

Al haber sido figuras femeninas las más interesadas y constantes durante todo el proceso del taller, la perspectiva de género había estado presente entre las ideas y propuestas que iban emergiendo, pero de manera adjunta, implícita en las ideas de equidad, justicia y respeto que se trataron constantemente, sin embargo, la nueva constitución del colectivo dio mayor fuerza a cuestiones de género y replanteó la propuesta educativa a desplegar desde esta perspectiva el dispositivo de intervención iniciando con actividades teatrales.

El taller sirvió para entretelar las historias de jóvenes muy diversos dando como resultado un tejido de coincidencias en los intereses y problemáticas comunes, que al finalizar el taller exploratorio se develaron fuertemente atravesados por la mirada femenina, con un deseo manifiesto de expresarse y experimentar las posibilidades del teatro para lograrlo.

2.4 ¡Escucha mi voz! Necesidades sentidas y enunciadas para perfilar el dispositivo de intervención.

El taller exploratorio fue acompañado de entrevistas a profundidad y pláticas informales con algunos de los jóvenes participantes, desde el mismo enfoque cualitativo que el resto del trabajo de acercamiento a la realidad. El análisis de dichas entrevistas, así como de lo expresado a través de los productos artísticos que se realizaron en algunas de las sesiones del taller, y por supuesto, de los registros de observación participante del dispositivo de exploración, permitieron la elaboración de un boceto de las preocupaciones, deseos e intereses de los jóvenes, que se vieron encaminadas hacia la necesidad de crear espacios donde hacer

escuchar su voz y visibilizar las problemáticas a las que se enfrentan y sus preocupaciones. Necesidad y deseo de espacios de expresión.

Los problemas de comunicación en una etapa tan importante para su desarrollo como lo es la adolescencia acarrear en ellos sentimientos de soledad y mayor incertidumbre ante lo que enfrentan día a día. En este sentido, las dinámicas sociales tan cambiantes, influenciadas por los avances tecnológicos, que suponen nuevas formas de interactuar con el mundo, con las que han crecido los jóvenes, representan una brecha entre las generaciones mayores que no se han adaptado a estas nuevas formas de comunicación y la desconocen. Alondra, alumna del tercer grado, comenta en una entrevista la dificultad que enfrenta para comunicarse en su núcleo familiar, y sus deseos de cambiar esta situación en un futuro imaginario:

“Pues yo sí me he imaginado, no sé qué ya tengo mis hijos, mi esposo, mi trabajo, qué les doy, no sé, a lo mejor todo lo que no me pueden dar mis papas, qué platico con ellos, qué tenemos comunicación, por qué yo no puedo hacer eso, yo sí tengo problemas me quedo callada me los guardo, y pues me imagino que si tengo una hija y tiene algún problema yo la puedo apoyar, que hable conmigo” (RE1 JDTZ 2019)

Otras jóvenes compartieron su experiencia en la comunicación que tienen en casa, así como en la escuela, describiendo las temáticas que les son difíciles de expresar debido a tabúes sociales y familiares, miedo a las reprimendas o resistencia por parte de los adultos a escucharlas. Luna, alumna de primer grado que retomó el rol de liderazgo al egreso de los compañeros de tercero, manifestó:

“Los profesores también prefieren que no hablemos de eso (sexo), a mí me daría pena decirle a una maestra, igual y se enoja o sale peor y me dan de baja” (ROP JDTZ 2019)

En este sentido, afirmaron que los temas sobre las violencias que enfrentan como jóvenes mujeres y aquellos relacionados a la sexualidad, cuya visibilización se revelaba como centro de interés del colectivo, eran los que más dificultad habían presentado a lo largo de sus vidas para dialogar con sus padres o profesores:

“pues es que esas cosas (violencia sexual virtual) no se pueden hablar con los papás, ni siquiera con tu mamá o con los profesores, entonces si te pasa estás sola” (ROP JDTZ 2019)

Así, a través del diálogo, la violencia de género, especialmente en sus nuevas formas facilitadas por la interacción en medios virtuales, como son el acoso y la difusión no autorizada de imágenes privadas se perfiló como tema de interés cuyo deseo de abordar tenía como propósito contribuir a frenar la reproducción de estos tipos de violencia. Luna expresó:

“Pues no tanto lo veo malo (intercambio de imágenes de contenido sexual) sino riesgoso, quizá primero no lo piensas, pero la verdad que, sí es muy arriesgado, aunque lo importante sería enseñar que no deben compartirlas o andar chantajeando a las chavas por eso, porque ellas las compartieron porque había una relación, un cariño y ellos las mandan sin que sepan, por venganza o para que no puedan las chavas dejarlos” (ROP JDTZ 2019)

Los jóvenes compartieron, tanto en las sesiones como en entrevistas, testimonios e historias argumentando su interés por abordar esta problemática con base en la gran frecuencia con que ocurren este tipo de violencias, como es el caso de lo que afirmó Miriam, de segundo grado:

“Me han platicado el caso de una chica que subía fotos de ella, de su casa, su vida, pero así normal y después le falsificaron la cuenta y le inventaron cosas que de presta su cuerpo a otros y así, y la estuvieron molestando” (RE10 JDTZ 2019)

En los intercambios que se produjeron en las sesiones, algunas jóvenes expresaron enojo por las historias que se fueron compartiendo y especialmente por la reacción indiferente de los demás, Fátima manifestó:

“Si alguien les dijera que no está bien pues quizá dejarían de hacerlo, pero como nada más les da risa o no dicen nada pues las chavas se enteran hasta que ya la trae (la foto) todo el mundo” (ROP JDTZ 2019)

Estos diálogos dieron pie al cuestionamiento de cómo podría hacerse frente a estos tipos de violencia a partir de la visibilización del tema y sensibilización en cuanto a la participación para evitar su reproducción.

El momento sociohistórico actual representa una importante influencia en el sentir de los jóvenes; la creciente violencia generalizada y las voces que se alzan pidiendo equidad e igualdad son escuchadas por ellos y transmitidas a través de los medios de comunicación con los que tanto contacto tienen los jóvenes.

“Pues las mujeres son las que más sufren violencia, los hombres siempre tienen el mando y quieren el control sobre las vidas de las mujeres, cada uno debe tener el mando de su vida” (RE10 JDTZ 2019)

Las redes sociales son un poderoso medio de difusión acerca de la realidad que se vive a nivel nacional y los movimientos por el alto a la violencia, especialmente de género no pasan desapercibidos. Las alumnas que participaron en el taller manifestaron sentirse identificadas por aquellas consignas que luchan por el respeto a los derechos y la vida de las mujeres. Mujeres como ellas, jóvenes y vulnerables ante la creciente inseguridad y las nuevas formas de violencia que surgen en la modernidad, como son el acoso y ataque a través de medios virtuales. Yunuen, de segundo grado, se expresó con respecto a la responsabilidad que se impone a las jóvenes tras estos tipos de violencia:

“A nosotras nos toca la peor parte porque si te hacen algo después la culpa es tuya porque te dejaste o porque según así querías, pero no necesariamente es así” (RE6 JDTZ 2019)

A partir de dichas reflexiones, las propuestas colectivas introdujeron otra cuestión muy significativa, el deseo de expresarse y sensibilizar en torno a estas temáticas no solo para evitar su reproducción entre las chicas de su generación, sino también compartirlo con las más jóvenes y prevenirla:

“Las más chicas deben entender que la culpa es de quien te haga daño y no tuya porque ellas no lo saben, y lo van a entender hasta que ya hayan sufrido alguna de

estas cosas (violencia de género) por eso es importante decirles a las de primero”
(ROP JDTZ 06/05/2019)

Del trabajo en el taller de exploración artística, las conversaciones con los y las jóvenes y los diálogos reflexivos que tuvieron lugar, las principales necesidades, deseos e inquietudes que se develaron entre los participantes pueden enlistarse de la siguiente manera:

- Necesidad de mejorar la comunicación con los adultos que los acompañan en su crecimiento: padres o tutores, docentes, familiares.
- Necesidad y deseo de espacios que posibiliten hacer visibles las problemáticas a las que se enfrentan en la vida cotidiana de acuerdo con el momento socio histórico que les ha tocado vivir, como lo es el uso de las redes sociales y tecnologías de la información para relacionarse emocional e incluso sexualmente.
- Necesidad de ser escuchados en espacios que respeten su libre expresión y den relevancia a sus preocupaciones e intereses permitiéndoles hacer uso de la voz como forma de enfrentar la adversidad.
- Preocupación ante la apatía de algunos de su generación para ser actores de cambio social causado por la normalización de la violencia, la desintegración familiar y la falta de solidaridad.
- Preocupación ante la creciente violencia de género y la perpetuación de una cultura patriarcal donde los derechos e integridad de la mujer son constantemente atacados.
- Preocupación ante la reproducción de comportamientos no equitativos hacia la mujer por parte de los jóvenes de su generación.
- Preocupación ante el uso de la tecnología para ejercer nuevas formas de violencia, con énfasis en la violencia contra la mujer.

A partir de las necesidades detectadas, en el diálogo con los jóvenes, en especial con aquellas alumnas con mayor interés en el proyecto que ejercieron como líderes y participaron constantemente, se establecieron las prioridades siendo los criterios

de trascendencia y eficacia, que Pérez Serrano (2004) recupera de Pérez Juste, aquellos que sirvieron para determinarlas en las sesiones colectivas.

Se consensó orientar la intervención hacia la **creación de espacios de expresión donde pudieran enunciar y visibilizar sus emociones, deseos, inquietudes y problemáticas**. Ante lo cual reafirmaron su intención darle una perspectiva de género.

Entendiendo la perspectiva de género como el abordaje de los temas dentro del dispositivo desde una mirada “a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad científica, social o política, que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros” (Instituto de la Mujer Oaxaqueña 2008).

En un primer momento eligieron por consenso al teatro, tras la fructífera experimentación en el taller como dispositivo a través del cual puede lograrse este objetivo reflexionando e incidiendo en aquellos centros de interés y permitiendo, además, a través de la metodología del teatro foro, idear estrategias para hacer frente y oposición a estas situaciones que les violentan, así como ejercer e incentivar la participación.

Sin embargo, tras el cambio de ciclo escolar que significó la despedida de algunos participantes y la incorporación de otros nuevos, manifestaron interés por seguir explorando modos de expresión y visibilización a través de otros lenguajes artísticos, el colectivo decidió reconstruir el dispositivo desde la perspectiva de la multi e interdisciplina de modo que pudiesen encontrar canales y lenguajes distintos para la expresión y comunicación.

El colectivo recién reconfigurado expresó su deseo por recuperar algunas de las actividades que observaron entre los compañeros de generación que egresó e igualmente afirmó su interés por otras expresiones musicales populares entre los jóvenes. También algunas integrantes propusieron seguir explorando los medios visuales para expresar emociones, retomando el proyecto del mural planteado en el

Taller Artístico Interdisciplinario y la elaboración de carteles como forma de interactuar con la comunidad.

Estos reconocimientos hicieron patente lo inacabado y vivo del proceso diagnóstico que siempre se encuentra en constante reconstrucción y cuestionamiento. Por lo anterior se perfiló el dispositivo de intervención educativa en el diseño de un dispositivo artístico-creativo que constituyan espacios de expresión a través de lenguajes artísticos distintos y la integración de ellos; esto, considerando las distintas personalidades y habilidades de los jóvenes que conforman un colectivo diverso al que le favorece y desea ampliar la oferta de posibilidades y lenguajes por medio de los cuales expresarse.

3. Participando para diseñar un dispositivo de intervención educativa desde la animación sociocultural.

**Solo durante el fugaz instante
de nuestra participación con lo absoluto
podemos afirmar que existimos.**

José Vasconcelos.

A partir del trabajo dentro del Taller Artístico Interdisciplinario, como una aproximación a los lenguajes artísticos, inició la conformación de un colectivo junto con los jóvenes, quienes llegaron al consenso de continuar en la exploración de las artes para construir espacios de expresión como dispositivo de intervención educativa. Tras lo fructífero y fértil que fue el teatro dentro del taller de exploración artística interdisciplinaria, el dispositivo de intervención estuvo esbozado, en un primer momento, exclusivamente en lenguaje de la dramatización y el teatro; sin embargo, debido a los cambios en la conformación del colectivo y al interés de los jóvenes por explorar otros lenguajes para enriquecer sus posibilidades de expresión, se acordó incluir la música y las artes visuales dentro del dispositivo artístico-creativo de intervención.

La expresión como propósito del proyecto es una necesidad humana que, a consecuencia de las dinámicas de la sociedad actual, caracterizadas por el creciente individualismo; las relaciones y comunicación a distancia; el materialismo; los tiempos reducidos; y la falta de solidaridad y empatía, no se satisface adecuadamente.

En la adolescencia y juventud esta necesidad de expresión se hace más importante puesto que es una etapa de crecimiento que trae consigo cambios, confusiones, emociones exacerbadas y es una etapa de constitución de la personalidad y reafirmación de la identidad. De ahí la emergencia de construir espacios donde los jóvenes puedan expresarse y comunicar sus ideas, emociones e inquietudes.

Ante esto, la elección del arte, primero como medio para explorar en sus necesidades y deseos, y segundo como dispositivo de intervención, se justifica en las posibilidades expresivas que poseen las distintas disciplinas artísticas y en especial desde la propuesta interdisciplinaria, que trasciende las palabras, lo tradicional y lo prescrito. El arte puede también traspasar las fronteras de la escuela y lo formal, siendo estos dispositivos un puente entre el espacio escolar donde arranca y la comunidad y los espacios significativos de los jóvenes que participan.

Estos son los motivos que justifican y sustentan el diseño de un dispositivo artístico creativo de intervención, el plantear espacios escolares distintos y significativos que encuentren maneras de operar con lógicas distintas desde la participación y la horizontalidad. Y edificar colectivamente formas y medios de expresión para los jóvenes, en una etapa tan importante de su desarrollo, decisiva en su proyecto de vida y en las relaciones sociales que construya en el futuro.

Cabe precisar que el presente capítulo da cuenta del trabajo de planificación colaborativa en que como colectivo acordamos distintas actividades según los intereses de expresión de manera estratégica para el logro de los objetivos planteados. En un primer momento, comienzo a describir el dispositivo artístico creativo y sus diversas estrategias basadas en los lenguajes artísticos a través de las cuales se llevará a cabo el proceso de intervención, posteriormente la planificación, desde el referente de Gloria Pérez Serrano (2004), que incluye las actividades, las formas en que estas se realizarán, los involucrados, medios y recursos, así como la temporalización del proyecto, orientado en la propuesta teórico metodológica de la animación sociocultural.

3.1 El diseño táctico del dispositivo de Intervención

Este proyecto se orienta ante la necesidad de un grupo de jóvenes de secundaria de expresar sus emociones e inquietudes, su deseo de ser escuchados y visibilizar sus problemáticas. Ante esto, en colectivo se determinó construir un dispositivo de expresión artística-creativa donde a partir del diálogo, el encuentro, y de la exploración de las artes se constituya un espacio para la libre expresión.

Como se enunció en el diagnóstico, el dispositivo para este proyecto se entiende desde Foucault como “máquina de hacer y hablar” (Deleuze 1990), la cual dispone los medios para poder mirar y expresar lo que escapa de la simple vista y del lenguaje común. Bajo esta idea del dispositivo artístico-creativo, el diseño estratégico del proyecto se ha pretendido, a partir de la palabra, movimientos, sonidos e imagen y la subjetividad construida socialmente mediante estos lenguajes, disponer los medios para expresar aquello que les traspasa a los jóvenes y las fuerzas que se tensan en su interior y su realidad.

El enfoque de la intervención educativa precisa la necesidad de incorporar la reflexión en todo proceso, incluyendo la planificación, como ejercicio que permita la flexibilidad de los métodos a partir del constante cuestionamiento, análisis y reconstrucción constante de las estrategias según lo que vaya develando el camino y el acontecer. Esto refiere al carácter táctico de la intervención que “cobra fuerza por lo circunstancial y respondiendo a la ocasión” (Negrete s/f).

El sentido táctico de la intervención y del interventor, es demandado por la propia realidad y su dinamismo que “se inserta como elemento externo, como detalle que detona, abre, altera, y al indagar crea circunstancias para la ocasión de una réplica” (Negrete s/f, 9). Es también un proceder táctico por la emergencia de nuevos sentidos en el transcurso del despliegue que ponen en cuestionamiento constante los saberes previos, “las intervenciones educativas producen espacios para pensar y actuar, en tanto que, el abordaje de cada temática conlleva una alteración por el juego múltiple de elementos que son recordados a la luz de las nuevas

circunstancias en las que se ponen a revisión los saberes y que de manera inmediata se relacionan con la memoria práctica de los involucrados en las intervenciones, de ahí también su carácter táctico” (Negrete s/f, 9)

Para el proceso de planificación del dispositivo fue necesario este proceder táctico, ante las inadvertidas emergencias de la realidad, las que Michel De Certeau enuncia como “detalles de más... tan ajustados que alteran la situación” (Certeau 1990, 97) sorpresas quizá pequeñas pero poderosas para la frágil estabilidad en las interacciones, grupos y colectivos, que bien pueden iniciarse por simples palabras o gestos, o como el caso de este proyecto, por la ausencia de uno de sus miembros, o por los sentidos producidos a partir de una actividad.

El autor, describe el “momento equilibrista y táctico, el instante del arte” como la oportunidad de identificar y “tomar la ocasión” (Certeau 1990, 97) que en intervención significa reaccionar para poder seguir interviniendo, cuestionando y construyendo ante lo que acontece, ante lo que se moviliza. En este sentido, el dispositivo de intervención sufrió numerosos ajustes y cambios de dirección, incluso momentos de ida y vuelta debido a las emergencias de la realidad, a los deseos y nuevos sentidos de los jóvenes. El primero de ellos fue la redefinición del dispositivo que significó la inclusión de otros lenguajes artísticos,

Así, a partir de los ajustes en el perfilamiento diseñamos en colectivo estrategias basadas en los lenguajes de la música y las artes visuales en adición a los del teatro y dramatización, para conformar el dispositivo artístico-creativo multi e interdisciplinario, donde la última estrategia, interdisciplinaria, previó la integración y trasposición de los lenguajes de las disciplinas artísticas que configuran las estrategias que le preceden.

En este sentido, conviene aclarar que, en la enunciación de este proyecto, el término “disciplina” utilizado en su definición, refiere a disciplina artística, y la multi e interdisciplina a la interacción de las distintas disciplinas del arte que se retoman en las estrategias que lo conforman, teatro, música y artes visuales.

Así, la definición del dispositivo como artístico-creativo multi e interdisciplinario tiene como referente a Ezequiel Ander-Egg que enuncia la multidisciplinaria como el tratamiento de un problema desde diversas disciplinas sin que exista un entrecruzamiento entre estas. Por lo que las primeras estrategias, de teatro, música y artes visuales representan este concepto puesto que su propósito se planteó como la expresión y visibilización de las problemáticas, inquietudes y deseos de las jóvenes desde distintos lenguajes de disciplinas artísticas (Ander-Egg 1999).

En cuanto a la interdisciplina, la última estrategia que pretendió integrar las disciplinas artísticas mediante la interacción e intercambio de los lenguajes en actividades pensadas además la recuperación de los procesos formativos, de los productos, enunciaciones y aprendizajes de las anteriores estrategias, por lo que puede llamarse interdisciplinaria (Ander-Egg 1999).

El dispositivo artístico-creativo se diseñó abarcando los lenguajes del teatro, la música y las artes visuales, en sus diferentes estrategias, a través de los cuales lo jóvenes planearon expresar sus emociones y manifestar sus inquietudes, haciendo visibles las problemáticas a las que se enfrentan en su cotidianidad ante los adultos que los acompañan en su crecimiento: familia, docentes y personas cercanas de la comunidad, creando nuevos puentes de comunicación intergeneracionales.

En este sentido, el dispositivo artístico-creativo, no pretendió ser un recurso de formación artística sino un espacio creativo de expresión, encuentro, diálogo y construcción colectiva, a través de los lenguajes del cuerpo y la dramatización, recuperando a las planteamientos de Ander Egg (2001) para las actividades de formación artística no profesional a las que enuncia como favorecedoras de las capacidades humanas a partir del descubrimiento de posibilidades expresivas.

El dispositivo artístico-creativo se diseñó a su vez, como medio para abordar los temas de interés y preocupación que, durante el proceso diagnóstico, los jóvenes expresaron, que son la difusión no autorizada de imágenes de contenido íntimo y sexual, las nuevas formas de violencia que se ejercen contra las jóvenes, los sentimientos de depresión y soledad en la adolescencia y los problemas de

comunicación entre jóvenes y adultos. Un dispositivo para construir espacios a través del arte por los cuales visibilizar y sensibilizar ante las problemáticas y dialogar con otros jóvenes y adultos.

La estrategia final del dispositivo artístico-creativo, buscó ser integradora pues orientada desde la perspectiva interdisciplinaria se pensó con el propósito de desdibujar los límites de las disciplinas y las reducciones que estos significan para potenciar así una libre y completa expresión.

3.2 Planificación colectiva desde la participación.

La planificación es un proceso esencial dentro de los proyectos socioculturales puesto que significa la definición consciente y clarificada de los propósitos que se ha propuesto el colectivo y el diseño de estrategias para conseguirlo. Este proyecto de intervención al tener sustento metodológico en la animación sociocultural pone especial relevancia en el fomento de la participación por lo que los procesos de planificación y definición de estrategias son consecuencia de la acción colectiva, como describe AnderEgg significa la organización de un proyecto desde la plena participación y voluntad de las personas involucradas. La planificación de la acción sociocultural es un proceso y estrategia para el logro los objetivos que plantea el colectivo y no un fin en sí misma, un instrumento teórico y tecnológico de la acción sociocultural que además implica la coordinación de los distintos actores involucrados en el proyecto, fortaleciendo la integración del colectivo (Merino en Pérez 2004).

Sin embargo, la planificación vista desde la animación sociocultural contrasta con la acepción común rígida y determinada que se le da a esta palabra, siendo un proceso caracterizado por una serie de principios que permiten establecer una interrelación continua entre el diseño, revisión y ajuste de las estrategias de intervención educativa. La planificación en la animación sociocultural es *flexible* puesto que debe

adaptarse en todo momento a las necesidades del colectivo permaneciendo *abierta* a los ajustes que vayan surgiendo en medida los deseos e intereses de las personas, es un proceso *descentralizado* que se elabora en horizontal y no de forma aislada desde la figura del interventor sirviendo en todo momento a los propósitos del colectivo. Su diseño es participativo y de construcción autogestiva dando espacio a las aportaciones de carácter interdisciplinario (Pérez 2004, 55)

La animación sociocultural como enfoque analítico y estrategia metodológica de intervención educativa desde el cual se desarrolló este proyecto recalca la importancia de atender cada uno de los momentos y tareas previas al despliegue del proyecto. Gloria Pérez Serrano (2004) enuncia que la planificación implica saber de dónde se parte en un proyecto, con qué recursos se cuenta y qué procedimientos se van a utilizar para conseguir los objetivos que se han planteado. Pérez Serrano concreta en una frase el significado de la planificación “trazar los planos para la ejecución de una obra” (2004, 52).

En este sentido, la autora (Pérez 2004) describe que la planificación abarca cinco dimensiones que aportan al desarrollo de un proyecto social. La planificación precisa los resultados esperados; elabora orientaciones y normas de actuación; define el papel de todos los implicados; ayuda a prever situaciones futuras; y permite establecer un sistema por el cual evaluar los resultados.

En las siguientes líneas describo la planificación de este proyecto en cuanto la definición de la población que participó, los recursos humanos y materiales disponibles, la descripción de la metodología y forma de trabajo para el desarrollo de las distintas actividades que conforman las estrategias para el logro de los objetivos planteados en colectivo.

3.2.1 Estableciendo objetivos compartidos.

Tras lo anteriormente expuesto describo el objetivo general con el que se diseñó el dispositivo de intervención: ***crear un espacio para la expresión de las emociones, ideas e inquietudes de los jóvenes y la visibilización de sus problemáticas a través de un dispositivo artístico-creativo.*** En cuanto a los objetivos específicos del proyecto a corto plazo fueron: posibilitar la expresión de los jóvenes en un espacio de respeto y escucha; proporcionar las herramientas y conocimientos básicos sobre técnicas artístico-creativas y las posibilidades expresivas del cuerpo como un nuevo lenguaje.

Todo ello para, posteriormente, compartir sus emociones, ideas e inquietudes con otros jóvenes que fuesen espectadores y así extender los alcances educativos del proyecto. A mediano plazo el planteamiento colectivo se orientaba hacia el logro de los jóvenes en hacer llegar sus mensajes de emergencia social a otros iguales y cambiar algunas actitudes de estos ante situaciones que reproducen violencia, inequidad o emociones negativas, que constituyeron las principales preocupaciones e inquietudes de quienes participaron a lo largo del proyecto y la motivación de las propuestas de expresión que compartieron.

Este proyecto se propuso a largo plazo incidir en las perspectivas de los jóvenes en cuanto a la participación, promoviendo esta actitud para distintos proyectos que ellos emprendan y en diferentes ámbitos de su vida, realizando durante el proyecto algo que en la animación sociocultural Xavier Úcar (1997) denomina traspaso de funciones y técnicas del animador a la colectividad. Lo cual significa que el “animador debe posibilitar en sus intervenciones el traspaso gradual de las responsabilidades en la creación, dirección y ejecución, no sólo de los programas, proyectos y actividades, sino también de los conocimientos y técnicas concretas, a los grupos con los que trabaja, para que asuman el propio desarrollo, de manera autónoma, siempre en orden a la mejora sustancial de su calidad de vida” (Úcar 1997, 90).

Es decir, que los jóvenes experimenten el dinamismo de la animación sociocultural para más tarde poder ellos también dinamizar y animar en otros espacios, utilizando las técnicas participativas y las actitudes de colectividad, colaboración y valores humanos en su práctica.

3.2.2 Metodología: entre el sentir-pensar de la intervención.

El diseño del dispositivo de intervención tiene su origen en la noción del sentir-pensar de la intervención educativa; lo cual corresponde a una perspectiva alternativa a los posicionamientos racionalistas; pues, desde el sentir-pensar, se potencia la posibilidad de mirar de modo intersticial, junto con el uso de la pregunta recursiva para así seguir problematizando las necesidades, condiciones y situaciones en las que se inserta el proyecto de intervención, a fin de proceder a una elucidación que abra paso a la construcción y despliegue del dispositivo de intervención socio-educativo-cultural.

En particular, coincido con lo enfatizado por Ana María Fernández: “entendiendo el pensamiento como un modo de experiencia” (Fernández 2007, 29), que se abra al cuestionamiento permanente, a la deconstrucción y reconstrucción de supuestos y lógicas, abriéndose a procesos de des-disciplinamiento. Por lo que en el diseño y despliegue creativo-imaginativo de este proyecto, decidimos perfilar el dispositivo de intervención apoyado mediante un conjunto de desplazamientos estratégico-tácticos de expresión artístico-creativas, a través de los cuales procuramos conformar espacios para la expresión sensible de los sujetos participantes, que condensa la necesidad y deseo del que emerge la demanda de este proyecto.

Las estrategias se articulan una con otra mediante la recuperación de las experiencias y subjetividades de cada participante y la integración de ellas en una estrategia interdisciplinaria final a partir de los aprendizajes y productos de los anteriores. La metodología del proyecto y de la tarea de planificación es entendida

todo el tiempo desde la flexibilidad, el sentido táctico y desde un “criterio de problematización recursiva” (Fernández 2007, 31) que implica un pensar como elucidación desde la sensibilidad, reflexión.

3.2.3 Población participante y con compromiso social

Los protagonistas del proyecto fueron en todo momento jóvenes estudiantes de la escuela secundaria Isaac Newton, siendo la población que lo constituye aquellos que participaron en el taller exploratorio de cuyas propuestas y voces emanan las distintas estrategias del dispositivo artístico-creativo.

Ellos conformaron un colectivo integrado por jóvenes de los tres grados de secundaria, con edades que abarcan entre los 12 y los 16 años. Sin embargo, la deserción de distintos miembros dejó un colectivo conformado exclusivamente por alumnos de segundo grado, siete jóvenes de 13 y 14 años de los cuales 5 son mujeres y dos hombres a cargo del diseño del dispositivo.

En este sentido, el colectivo integrado en su mayoría por mujeres aborda los temas desde una marcada perspectiva de género, desde su sentir como jóvenes mujeres en la sociedad actual. Los temas que despertaron su interés, los cuales buscan expresar a través del dispositivo artístico-creativo acerca de acoso en redes sociales, violencia a través de la difusión no autorizada de imágenes privadas, soledad, o depresión estuvieron impregnados de subjetividad femenina, desde la cual se buscaron compartir la experiencia de ser mujer y ser joven en el contexto en que se desarrollan.

Los jóvenes del sexo masculino miembros de colectivo compartieron algunas de las perspectivas de sus compañeras y mostraron disposición para ir comprendiendo otras desde la perspectiva de lo que sus compañeras fueron expresando, especialmente sobre temas de violencia.

El colectivo, es el centro y protagonista de este proyecto de intervención por lo que participaron activamente en las tareas de definición de las necesidades y planificación de las actividades mediante el diálogo, la revisión de propuestas y el consenso. En este proceso fue propicio fomentar el desarrollo de las habilidades de toma de decisiones y comunicación, lo que dio pie a expresiones cada vez más libres, de ideas más complejas, que manifestaban inconformidades, preocupaciones y deseos.

Para el despliegue de las distintas estrategias del dispositivo artístico-creativo los jóvenes del colectivo se definieron como corresponsables de las decisiones para orientar las actividades y su realización, conmigo en el rol de animadora como aquella que proporcione los medios y la guía durante las distintas actividades de los estrategias multi e interdisciplinarias.

Dentro de esta población se detectaron lo que Pérez Serrano (2004) denomina minorías activas en dos alumnas, las cuales siempre demostraron un gran interés en el proyecto y habilidades de comunicación, organización e iniciativas de participación.

Con ellas dio comienzo una tarea de transferencia de tecnologías sociales (Ander-Egg 2006) en cuanto proporcionarles, desde mi rol como animadora, algunos conocimientos, pero especialmente técnicas y procedimientos de actuación para que puedan continuar dinamizando y animando en este y otros espacios. Esto orientado conforme lo propuesto por Ander-Egg respecto a “formar y potenciar los líderes naturales” (2006, 33), puesto que estas alumnas mostraron también un nivel de conciencia amplio y sensibilidad para comprender la realidad y las problemáticas sociales del contexto y momento en que viven.

Igualmente se consideró como población adyacente a todos aquellos jóvenes a quienes se dirigieron las propuestas de los integrantes del colectivo, como escuchas, con la intención de facilitar la percepción de la participación como un medio para encontrarse con otros y ser protagonistas de aquello que tienen como proyecto de vida.

También representaron una población adyacente los adultos que los acompañan en su crecimiento, sus padres, docentes de la escuela secundaria Isaac Newton y miembros de la comunidad en quienes se buscó escuchasen las ideas y la voz de los jóvenes; para visibilizar la necesidad de comunicarse con ellos, atender sus inquietudes y las problemáticas que enfrentan, en la promoción del diálogo como vía hacia una mejor convivencia y entendimiento.

3.2.4 Recursos, entre lo material y lo humano.

Por ser un proyecto de intervención que no inicia por la demanda expresa de alguna población o solicitada por una institución no existieron recursos económicos o materiales que sirvieran de apoyo para la realización de alguna tarea dentro del mismo; su principal recurso fue humano, los jóvenes del colectivo, quienes permanecieron unidos a pesar de la deserción de otros compañeros por la motivación de participar y expresar sus preocupaciones.

Ellos además de protagonistas, fueron el motor que movió y dinamizó el proyecto, junto conmigo en el rol de animadora cuya función fue la de detonar los aspectos dinámicos del grupo y proveer las condiciones necesarias para que el encuentro se mantenga, el diálogo prospere y se vayan recuperando las ideas surgidas, además de registrar las observaciones y distintas expresiones que se den dentro del grupo.

La escuela secundaria Isaac Newton, con el personal directivo del turno vespertino, también aportó recursos al proyecto puesto que brindaron el espacio físico donde se han dado las distintas sesiones tanto del taller artístico interdisciplinario como del inicio del colectivo artístico-creativo. El trabajo de departamento social del turno vespertino fue también un apoyo externo, en tanto que realizó numerosas invitaciones a alumnos para ser parte del proyecto y fue prestando ayuda e información en casos particulares.

3.2.5 El atrapasueños, actividades de expresión y arte.

Este proyecto se diseñó para implementarse desde septiembre de 2019 y hasta marzo de 2020, 8 meses atravesados por periodos vacacionales que resultan en 24 semanas; durante las cuales se plantearon una o dos sesiones semanales, dependiendo los tiempos y la disponibilidad de las jóvenes, en concordancia con las actividades organizacionales de la escuela secundaria Isaac Newton, donde se llevaron a cabo las sesiones.

De este modo se planificaron sesiones para desplegar distintas actividades específicas en diferentes estrategias del dispositivo de expresión artístico-creativa a través de los cuales las jóvenes pudieron expresar paulatinamente sus ideas, emociones e inquietudes, dando visibilidad a muchas de las preocupaciones que devienen de situaciones ante las que suelen enfrentar y que de cierta manera son propias tanto de su edad de desarrollo, así como del contexto y de las dinámicas sociales contemporáneas.

Dichas estrategias son: teatro y dramatización, expresión musical, expresión visual, y arte interdisciplinario. Como actividades específicas dentro del proyecto, se consideraron nueve dentro de esta primera etapa, enmarcadas en el dispositivo artístico-creativo y en los diferentes lenguajes artísticos que constituyen sus estrategias, puesto que la intención y el ideal es continuar el trabajo con las jóvenes hasta donde ellos mismos lo permitan y hasta donde deseen explorar.

Cada actividad se planteó con varias sesiones para su desarrollo. A continuación, enuncio las estrategias y las actividades que se diseñaron para el dispositivo de intervención, con los propósitos específicos de cada actividad y la descripción de estas, sus técnicas, recursos y medios necesarios.

3.2.5.1 Actividades de sensibilización y motivación.

Como primera actividad “colectivo en acción” para la reafirmación del colectivo y el reconocimiento de las emociones propias y de los otros, se planificó la realización técnicas de la dinámica de grupos y de expresión corporal a lo largo de varias sesiones de trabajo. En esta primera actividad con la intención de promover la interacción y el encuentro, reproduciendo algunas de las técnicas y procesos que ocurrieron durante el taller de exploración artística interdisciplinaria mediante el cual se llevó a cabo el momento indagatorio previo al diagnóstico, pues debido a la rotación de integrantes que se dio dentro del taller, las jóvenes que participan actualmente no participaron en estas dinámicas.

La primera sesión consiste en la presentación y retomar mediante lluvia de ideas las propuestas realizadas por el grupo en las sesiones finales del taller de exploración artística interdisciplinaria, para recuperar los propósitos, los deseos y las ideas que guiarán al proyecto. Esto coincide con lo que Ezequiel Ander Egg (2006) describe como fase de sensibilización o motivación y la importante dinamización sociocultural que enuncia Fernando Cembranos (1999).

Se eligió la técnica de las palabras embolsadas. Esta consiste en que los alumnos tomen una ficha aleatoria de un conjunto dispuesto en una bolsa con frases que deberán completar con información, gustos, deseos y emociones propias que ayuden además de conocer curiosidades sobre cada uno y acercarse a su persona, también permitan conocer deseos e intereses relacionados con el proyecto de intervención.

En una siguiente sesión, que fue antesala al primer dispositivo de teatro y dramatización, se planificó una técnica de construcción de escenas; misma que consistió en que cada integrante describiera a ojos cerrados y lo más detalladamente posible, una escena sugerida relativa a su vida que, a su vez era derivada de una lista de escenas previamente seleccionadas. Las cuales

permitieron dar cuenta de sus experiencias dentro de la escuela y sus relaciones con otros jóvenes. Un ejemplo de estas escenas es “mi primer día de clases en secundaria”, “mi lugar favorito”, etcétera.

También, mediante el diálogo y la técnica de grupo de las palabras clave se planificó retomar el tema del cual los jóvenes manifestaron interés que es la difusión no autorizada de contenido íntimo o sexual con fines de extorsionar o violentar a las jóvenes. Bajo la petición a cada una de las integrantes del colectivo de describir en tres fichas el tema abordado utilizando únicamente una palabra, posteriormente las fichas serán depositadas en una bolsa y recuperadas de manera aleatoria dando lectura a cada una y expresando qué sentimientos o ideas se desprenden de esa palabra, tanto su autora como las compañeras. Al final el objetivo es llegar a un consenso de si el tema es importante de abordar y cuáles son los objetivos en de trabajarlo.

3.2.5.2 Estrategia de Teatro y dramatización.

Para iniciar el despliegue de la primera estrategia, basada en los lenguajes del de teatro y la dramatización, la primera actividad “hablando de fotos y violencia” consiste en la elaboración colectiva de un guion sobre el primer tema que han consensuado a tratar que es la mencionada violencia ejercida mediante la difusión no autorizada de imágenes de contenido íntimo o sexual, representando en este guion una situación apegada a la realidad en esta temática.

Requiere reflexión y diálogo, además de lectura en grupo sobre esta problemática, para profundizar en las consecuencias que provoca, en casos reales que han acontecido, en cómo se intenta evitar esta práctica desde las políticas públicas y el conocimiento que tiene la sociedad adulta sobre este tema. Con tareas específicas como mesa redonda, escritura de borradores, ver materiales audiovisuales, lectura en voz alta, entrevistas a compañeros y miembros de la comunidad escolar y familia.

Como siguiente actividad, “teatro y movimiento” igualmente dentro del dispositivo de teatro y dramatización, propongo un acercamiento a técnicas de dramatización y artes escénicas, para aportar conocimiento y herramientas que permitan un mejor desenvolvimiento frente al posible público y la utilización del cuerpo para representar emociones e inquietudes. Con tareas específicas como técnicas de expresión corporal, técnicas de desplazamiento escénico, técnicas de improvisación, técnicas de lectura dramatizada, técnicas de dramatización, técnicas de reconocimiento y optimización en el manejo de la voz, y técnicas de dicción y proyección vocal.

En su momento asumí que requería mayor conocimientos sobre estas técnicas, por lo que desde hace unos meses me he incorporado a un taller de teatro para adultos donde he participado en estas técnicas y he venido recibiendo material didáctico y teórico. Así mismo he requerido de conocimientos sobre el cuerpo y sus posibilidades de expresión, que son parte de mi propia formación.

Como cuarta actividad para finalizar la estrategia de teatro y dramatización, una presentación bajo la metodología del “teatro foro” (Boal 2009) ante un grupo conformado con alumnos seleccionados con ayuda del departamento de trabajo social con quienes según distintas necesidades detectadas la actividad tenga pertinencia, bajo la técnica de teatro foro, llevando la representación del guion escrito sobre difusión no autorizada de imágenes de contenido privado o sexual, para compartir este mensaje sobre el tema que les preocupa e interesa, promoviendo una actitud de solidaridad, respeto, no violencia y no indiferencia entre los jóvenes que observan o son parte de este tipo de situaciones.

Posterior a la presentación se promoverá el diálogo grupal para conocer la incidencia de esta problemática entre los jóvenes de la escuela secundaria y conocer las reflexiones que se detonen a partir de la dramatización. Esta tarea se desarrollará en dos sesiones y servirá igualmente para evaluar el dispositivo de teatro y dramatización mediante el uso del “chismógrafo” como instrumento de indagación sobre las ideas en torno a la temática antes y después de la actividad. También se utilizarán registros de observación y el uso del diario de los participantes

del colectivo para registrar las emociones y pensamientos producidos durante todo el dispositivo.

3.2.5.3 Estrategia de Expresión musical.

Como segunda estrategia, de expresión musical, se planificaron dos actividades. La primera actividad “música, emoción e identidad” consta de la reflexión en torno a las emociones propias de la adolescencia, donde a través del diálogo se preguntará a los jóvenes del colectivo cuáles son las emociones que prevalecen en ellos y cómo las expresan.

Esta actividad fue pensada a partir de lo manifestado por los jóvenes acerca de sus gustos musicales que se determinan de acuerdo con lo que sienten y cómo se identifican con otros a través de la música.

Una segunda actividad consiste en indagar en su propio acervo musical cuáles obras les ayudan a expresar sus emociones o se identifican con ellas. Analizando letras y sus mensajes para que los jóvenes extraigan los fragmentos más representativos como una adaptación de la actividad propuesta por Laura Gutiérrez (2001) como “disco fórum” que promueve procesos de descodificación de la canción como medio de educación en valores o actitudes.

Con las selecciones de los jóvenes se elaborarán una serie de tarjetas o trípticos mediante la consigna de “los jóvenes queremos expresar...” o “a los jóvenes nos interesa...” manifestando que los jóvenes tienen muchas ideas que decir y emociones que compartir para lo cual la música es un lenguaje efectivo. Para concluir esta actividad se buscará un lugar apropiado para compartir las tarjetas con personas de diferentes edades, miembros de la comunidad y así transmitir los mensajes de los jóvenes.

Esta actividad se complementa con encuestas a otros jóvenes acerca de sus emociones, la forma en que la expresan y el papel que juega la música en esta expresión para reflexionar sobre los indicios de las encuestas y retomarlo posteriormente incorporando así nuevas voces al proyecto.

3.2.5.4 Estrategia de Expresión por medio de Artes visuales.

Esta estrategia y sus actividades consisten en la expresión por medio de la exploración de lenguajes visuales. La primera actividad “mi voz en cartel” refiere a la elaboración de carteles utilizando recortes de periódico y revistas, pintura acrílica y acuarelas, para ello, en un primer momento dentro del espacio de expresión del colectivo se cuestionará los temas a abordar en los carteles referentes a los temas de interés que han manifestado acerca de las emociones propias de la adolescencia y juventud. Se elaborarán bocetos en papel y en colectivo se determinará el número de carteles y la forma de su elaboración: colectiva, en binas, individual, etc. Y se destinarán dos sesiones a su elaboración, para en una tercera sesión colocarlos en lugares significativos de la escuela y sus alrededores.

Una segunda actividad consta de la elaboración de un “mural móvil” a partir de la temática determinada en colectivo a partir de las encuestas realizadas anteriormente dentro del dispositivo de expresión musical acerca de las emociones que prevalecen entre los jóvenes y cómo las expresan a través de la música, plasmadas en un lenguaje visual, pero integrando la subjetividad de la música y la canción. Esto como forma de integrar los lenguajes para introducir a la interdisciplina artística que representa más que la actuación simultánea de diversas disciplinas de las artes, el entrecruzamiento de sus lenguajes y significados.

3.2.5.5 Integración Artística Interdisciplinaria.

Por último, a manera de recuperación de lo anteriormente planificado mediante la exploración de los lenguajes de la dramatización, el movimiento corporal, la música y los medios visuales, se propuso una estrategia artística interdisciplinaria que consta de una sola actividad integradora y reflexiva. La actividad “En escena” significa llevar el mural móvil a diferentes espacios, entre los cuales se ha planteado: el foro de la escuela, alguna primaria o escuela vecina, la biblioteca municipal o algún sitio donde pueda concretarse un público ante el cual difundir el trabajo realizado, compartir las reflexiones, exponer al arte como medio de expresión y soltar la voz a partir de los mensajes que los jóvenes del colectivo quieren transmitir, sobre las problemáticas que viven y las emociones que le derivan, para lo cual han propuesto acompañarlo de monólogos, dramatización y musicalización.

A partir de la cual propiciar el diálogo con el público, la reflexión y la construcción colectiva. Esta actividad permitirá además evaluar distintos aspectos de lo realizado en los anteriores dispositivos en torno a los procesos formativos de pensamiento crítico y transformación de formas de ver, hacer o ser entre los miembros del colectivo.

Utilizando la bitácora y los diarios de los jóvenes se podrán registrar, compartir y dialogar en colectivo sobre las experiencias de esta actividad y de todo el proceso en torno a ejercitar la participación, a crear espacios de expresión, a ser escuchados y a visibilizar aquello que les acontece.

3.2.6. Herramientas de memoria: registro, recuperación y análisis de la experiencia de intervención.

Todas las actividades desde la planificación se acordaron acompañadas de distintos instrumentos para su registro y la recuperación en la experiencia vivida desde todas las voces que conforman el proyecto. El diario total del interventor es el instrumento más importante, pues en su apartado de registro de observación participante permite llevar el registro puntual de las observaciones y participaciones de los jóvenes y personas del entorno que participan indirectamente en el proyecto.

Los jóvenes también iniciaron un diario y una bitácora de las sesiones para registrar en primera voz lo acontecido, sus impresiones, emociones e ideas surgidas. Otros instrumentos que se propusieron son el chismografo, las encuestas y entrevistas para compañeros y personas cercanas con el objetivo de conocer más sobre las temáticas eje que atraviesan las estrategias del dispositivo artístico-creativo, que se planearon como una actividad continua a lo largo del proyecto.

3.2.7 Temporalización del despliegue de la intervención.

Desde la planificación se realizó una propuesta de calendarización para el proyecto que tomó en cuenta el principio de flexibilidad propio de la intervención educativa, considerando desde un inicio la posibilidad de hacer ajustes dependiendo de cómo se fuese desarrollando el grupo, lo que aconteciera en el despliegue y en la realidad del contexto.

Esto tomando en cuenta la experiencia dentro del dispositivo de exploración, en donde las muy diversas actividades de los jóvenes precisaron la modificación o incluso aplazamiento de muchas actividades, aunado al calendario y otras exigencias escolares. Por lo que, retomando el sentido táctico de la intervención, la

propuesta de temporalización para el dispositivo de intervención artístico-creativo significó sólo una guía para la programación de las actividades, contempladas a realizarse entre los meses de octubre de 2019 y abril de 2020

Este proyecto por su corte sociocultural y su condición de intervención educativa con población joven se mantuvo en constantes ajustes determinados por las necesidades y emergencias que fueron surgiendo. La planificación aquí presentada pretende únicamente recuperar el ejercicio que se realizó en colectivo de diseñar un dispositivo a partir de la consecución de actividades en la conquista del propósito consensuado, pero no significó nunca un modelo absoluto ni rígido, más bien flexible y abierto.

El momento de diseño del dispositivo se distinguió por su constante reconstrucción, un ir y venir en el diseño de las estrategias con el diagnóstico, haciendo tangible que la realidad de la intervención es dinámica, que el diagnóstico es inacabado, que los dispositivos son se reconstruyen y reinventan de acuerdo con los sujetos que los constituyen. Este primer momento no fue lineal ni pregunta de única respuesta, fue exploración y redefinición constante.

La planificación de las estrategias que conformaron el dispositivo artístico-creativo multi e interdisciplinario se realizó de manera colectiva mediante el aporte de ideas de las jóvenes y propuestas. A través del diálogo y la lluvia de ideas describieron los temas eje, mismos que deseaban explorar según los propósitos planteados de expresar y visibilizar las problemáticas de los jóvenes, los lenguajes que deseaban explorar y actividades que se podían realizar para lograr estos objetivos.

La tarea de planificación colectiva de las actividades específicas se fue consolidando durante las sesiones a través de propuestas y de participación en la revisión de proyectos realizados, del consenso de la viabilidad de las ideas presentadas y de organización de las actividades, ordenadas según los propósitos a alcanzar y la relación con otras actividades, configurando estrategias según los lenguajes artísticos que se exploraron en cada una de ellas.

4. El andar de la intervención y su recuperación reflexiva como experiencia social: construyendo subjetividad

-El arte no es un espejo para reflejar la realidad
Sino un martillo para darle forma-
Bertolt Brecht

A partir de la identificación en el momento diagnóstico, de la necesidad de los jóvenes por expresar sus emociones, ideas, inquietudes y propuestas para visibilizar las problemáticas a las que se enfrentan en su vida cotidiana propias de su edad y de las dinámicas del momento sociohistórico que viven, se inició una nueva etapa dentro del proyecto, encaminada a la construcción colectiva de espacios que hicieran posible esa expresión.

En este capítulo recuperaré mediante la narrativa el trayecto de la intervención en las distintas actividades y sesiones con el colectivo, experiencias enmarcadas por el encuentro y los procesos de subjetivación que fueron emanando de dos lenguajes artísticos, el teatro y la música, y que hicieron posible conformar un espacio de expresión.

4.1 Abriendo paso a la expresión.

Desde mi perspectiva el primer momento del despliegue del dispositivo de intervención se dio a partir de la convocatoria que organizaron los jóvenes que participaron en el dispositivo de exploración, para invitar a la comunidad escolar a sumarse para conformar un colectivo de teatro con fines educativos. Esta convocatoria implicó, tras una serie de encuentros y actividades de motivación, la participación y permanencia de todos aquellos jóvenes que manifestaron interés por participar en el desarrollo de la intervención educativa.

A lo largo de tres sesiones se planificó esta convocatoria. Primero, a través del diálogo, los jóvenes aportaron ideas para determinar los propósitos del grupo de teatro, mediante lluvia de ideas se sintetizaron estos propósitos que se fueron redactando para organizar materiales gráficos, como apoyo para emprender una campaña de invitación ante los distintos grupos del turno 2 de la Secundaria Isaac Newton. Mi papel como animadora fue el de mediar la palabra, registrar las ideas y organizar el trabajo para la realización de estos materiales. Diseñaron carteles, folletos y una lona para lo que facilité el uso de una computadora y ellos aportaron diseños en dibujos propios, imágenes de internet y la revisión de materiales publicitarios.

También se organizaron para hablar durante la campaña explicando los propósitos del grupo de teatro y motivando a otros jóvenes a participar. En esta actividad se hicieron visibles habilidades para el liderazgo de parte de algunos jóvenes, para la división del trabajo, habilidades para la comunicación oral, para el uso de la tecnología, y habilidades de dibujo y diseño. Se ejerció la creatividad, la comunicación y emergió la autogestión en cuanto realizaron con autonomía la serie de acciones necesarias para la realización de esta campaña.

Esta campaña fue la última actividad realizada en el pasado ciclo escolar, 2018-2019. El final de ese ciclo significó el egreso de una generación que, durante el taller artístico interdisciplinario, definió la demanda a intervenir y participó activamente en todas las actividades. Esto provocó una fragmentación en el grupo que a pesar de la determinación de continuar las sesiones durante el periodo vacacional se fue diluyendo en integrantes y motivación, para final del periodo vacacional solo continuaban participando un grupo reducido de cuatro mujeres y dos hombres de manera estable.

Por lo que a inicios del ciclo escolar 2019-2020 se realizó nuevamente una campaña de invitación en la cual surgieron nuevos liderazgos y donde se manifestaron los primeros indicios de desplazamiento en el diseño del dispositivo, causados además por la salida de otro integrante debido a un cambio de turno, lo que dejó un grupo constituido por mujeres y un solo integrante masculino.

Posterior a la campaña y pasando el periodo de inicio del ciclo escolar, iniciamos formalmente el trabajo en el dispositivo de teatro, a partir de las tareas colectivas de diseño y planificación.

Las primeras sesiones se concentraron en la conformación del colectivo, recuperando los propósitos que se habían identificado en momento diagnóstico, y los objetivos de la intervención, promoviendo el intercambio y la interacción entre los jóvenes para lo cual, al igual que en dispositivo de exploración, se tomó como base la Teoría de la Dinámica de Grupos (Cirigliano, Villaverde 1979) un importante referente dentro de la animación sociocultural puesto que estudia las fuerzas que se producen en la interacción dentro de los grupos, desarrollando una serie de técnicas que potencian estas fuerzas y dinamizando al grupo.

La relevancia de la Dinámica de Grupos ha sido enunciada también por Ana María Fernández (2002) en el trabajo histórico genealógico que realiza sobre el campo grupal, la cual identifica dentro de un primer momento epistemológico de la constitución del campo donde comienza a pensarse en una lógica de grupo distinta a la de los individuos y aparece la figura del coordinador de grupos como el técnico capaz de dinamizar las fuerzas grupales.

Estas primeras actividades fueron de suma importancia debido a una de las características del grupo de jóvenes que ha integrado este proyecto desde el acercamiento a la realidad: el número de sus miembros es variable y algunos jóvenes participan de manera intermitente. Por medio de las técnicas de la *dinámica de grupos* pretendí dar mayor estabilidad al colectivo a través de motivar y sensibilizar la participación de los integrantes, en lo que Gloria Pérez Serrano (2004) llama fase de sensibilización que ayuda a la detección de minorías activas, lograr cohesión grupal y favorece la creatividad del colectivo para proponer alternativas ante sus propias problemáticas.

“Iniciamos un ejercicio de exploración del espacio con música del *Cirq du Soleil*, para favorecer la concentración en los movimientos, les pedí cerrar los ojos y tener consciencia de su cuerpo. Al principio se mostraron muy

resistentes a desplazarse por el espacio, pero conforme pasó el tiempo empezaron a moverse y les pedí ser conscientes de su respiración y abrir los ojos para establecer contacto visual con los compañeros, que lo miraran como queriéndome decir algo, queriéndose comunicar, pero sin hablar, solo con estar de frente” (ROP JDTZ 100919)

Ante esto, Pérez Serrano (2004) refiere que la creatividad como fin de todo proceso sociocultural puede partir de dos puntos de partida: de cero en el momento de la convocatoria, que supondría el diagnóstico; y un supuesto anterior que “ofrece una reorientación del camino recorrido hasta el momento” (2004, 108). Este proceso permitió una readaptación de las perspectivas y la incorporación de los aprendizajes derivados de la experiencia en colectivo. Las primeras actividades dentro del dispositivo de intervención a través de las técnicas de la dinámica de grupos coinciden con los planteamientos de Pérez Serrano en cuanto permitieron recuperar el trabajo realizado previamente y revisar el diseño del dispositivo realizando las adaptaciones pertinentes.

En esta primera etapa del despliegue del dispositivo de intervención y conformación del colectivo se dieron los primeros indicios de la instauración de otro tipo de espacio, el cual relaciono con lo expuesto por Ana María Fernández en la conformación del espacio público común distinto al espacio público estatal dentro de su experiencia en fábricas recuperadas y asambleas barriales. Este tipo de espacios operan con lógicas distintas a las fundadas desde la institución “en las nuevas dimensiones de lo público se van constituyendo multiplicidades de islas autogestivas conectadas en redes y armando lo común” (Fernández 2011, 17).

Así, dentro del espacio público estatal instituido que es la escuela se fue instalando un nuevo espacio público común donde se instalan lógicas colectivas diferentes y formas de organización no jerárquicas sino colectivas. Donde en un principio se respetaba la figura docente representada en mi persona desde la cual los jóvenes esperaban recibir instrucciones para su actuar, ahora se mueven horizontalmente tomando decisiones y expresando más libremente su opinión acerca del rumbo a tomar en la intervención.

Este proceso también requirió de mi parte modificar ciertas conductas y prácticas instauradas desde mi rol docente para transitar hacia el papel de interventor, puesto que conservaba algunas actitudes directivas en cuanto a los tiempos, formas y decisiones que debían tomarse dentro del colectivo.

Para ello fue necesario mirar a los otros, los jóvenes que integraron el colectivo desde la propuesta de la alteridad de Emanuel Lévinas, separarme del quehacer de investigador y observador, acercándome al de uno más dentro del colectivo, a través del encuentro, propiciando una relación distinta entre los jóvenes y conmigo como interventora, mirándome como otro. La relación con el otro consiste en dejarle ser, aceptar su existencia y su independencia. Esta última puesto que “el encuentro con otro consiste en el hecho de que, no importa cuál sea la extensión de mi dominación sobre él y se su sumisión no lo poseo”, “la posesión es el modo en que un ente, sin dejar de existir, es parcialmente negado” (Lévinas 2001, 21).

El encuentro producido en el colectivo, desde los planteamientos de la animación sociocultural, permite mirar al otro de la forma más íntima, desde su rostro. Lévinas resalta la importancia del encuentro cara a cara con otro, del rostro, porque a través de él nos enfrentamos al otro, es el rostro el que nos brinda una significación como ente y nos distingue de las cosas.

“Al principio se mostraron muy resistentes a desplazarse por el espacio, pero conforme pasó el tiempo empezaron a moverse y les pedí abrir los ojos para establecer contacto visual con los compañeros.

Omar y Julio se mostraron incómodos, no querían hacer contacto visual ni moverse por el espacio, iniciamos con calentamiento de los músculos faciales en un ejercicio de favorecer la expresividad, haciendo distintos gestos y cambiándose constantemente. (ROP JDTZ 2019)

Posteriormente siguieron las actividades planteadas en el diseño del dispositivo, las actividades de exploración de técnicas teatrales, de movimiento escénico y corporal, expresividad y uso de la voz, desde el referente de la antropología teatral de Eugenio Barba (1994). Estos ejercicios sirvieron para sentar bases en la construcción del espacio, a través del encuentro cara a cara y del reconocerse en

los otros. Al principio fue complicado, especialmente por la intermitencia de las participaciones y por la timidez de los jóvenes. El contacto de la mirada, como puerta hacia el interior, significó uno de los ejercicios más difíciles.

“Iniciamos con el ejercicio de la balsa, pero esta vez favoreciendo el contacto, al situarse frente a un compañero los jóvenes debían abrazarse y mirarse por 3 segundos, sonreír agradeciendo el encuentro e irse a encontrar a otros. A los jóvenes se les dificulta mucho, por lo que intentamos variaciones. No estaban disgustados, pero noté incomodidad, por lo que sustituí el abrazo por solo la mirada, dándome cuenta de que era la parte más difícil. (ROP JDTZ 25092019)

Sin embargo, poco a poco algunos jóvenes fueron demostrando interés por la exploración de la expresividad del cuerpo y comodidad ante el encuentro con los otros, expresándose más libremente y aportando ideas sobre la realización de las actividades.

“Realizamos un ejercicio de improvisación sobre una entrevista donde tres jóvenes eran entrevistador, entrevistado que hablaba un idioma extranjero y traductor. Debían inventar una historia y un idioma improvisado mediante el cual el traductor contestara las preguntas, los resultados fueron muy divertidos, cambiamos de equipos y Pamela mostró gran talento para la improvisación y dominio de la voz... Al final de la sesión se retiraron entre risas, con energía fluyendo entre ellos” (ROP JDTZ 11102019)

Las actividades de dramatización se combinaron y alternaron con la elaboración colectiva de un guion teatral sobre la problemática que los jóvenes decidieron abordar: la difusión no autorizada de imágenes de contenido sexual o íntimo, la cual describen como una situación recurrente entre los jóvenes de su edad y contexto, que vulnera y violenta especialmente a las mujeres constituyendo una nueva forma de violencia, entre las muchas que ocurren en nuestro país, de las cuales están al tanto y les preocupan, identificándose con los movimientos a nivel macro social con consignas acerca de la erradicación de la violencia contra la mujer. En cada ejercicio de dramatización realizado, las voces:

“Retomamos el guion con los personajes asignados y comenzamos a interpretarlos, Daniela se mostraba muy tímida y entonces les pedí sacudirse la timidez como si fueran arañas por todo el cuerpo, yo di el ejemplo y no paraban de reír. Entonces continuamos, ante la falta de alumnos tuve que ser más de uno y rotar al igual que Luna en las interpretaciones.

Al final comentamos acerca del tema, Luna manifestó haber conocido un caso así en una persona cercana y que espera que de algo sirva poner el ejemplo en los grupos, en las representaciones, les dijo a sus compañeras Daniela y Fátima que debían ser más convincentes, que debían creérsela para que pudiera hacer sentir a los chavos esa angustia o enojo, se veía molesta ante esas situaciones y la forma en que no hace nada nadie, que está marcada en el guion. Luna tomó el papel de la chica que sufre esa violencia.” (ROP 181020)

El guion que se desarrolló colectivamente permitió dar cuenta de la preocupación que les genera esta situación, la indignación ante la normalización de estas prácticas por parte de los jóvenes de su generación y los sentimientos de soledad, desesperación y marginación que produce en aquellas que son víctimas de esta situación, que hoy en día comienza a clasificarse como delito y comienza a ser visible desde las políticas y los diálogos públicos.

En estas sesiones, se incorporaron tres nuevos jóvenes, dos de sexo femenino y uno de sexo masculino, que asistieron de manera intermitente. Distintas actividades escolares y problemáticas personales de los jóvenes, así como sus necesidades laborales, provocaron que se detuviera brevemente el trabajo. También incidió el nerviosismo expresado por los jóvenes acerca del inminente momento de presentar al guion elaborado en colectivo ante un público, requirió de un mayor número de ensayos que los planeados y alargar el momento de la exploración de técnicas de dramatización.

Esto aunado a la intermitencia y bajo nivel de compromiso de algunos de los integrantes, provocando conflicto y malestar en otros, especialmente en las jóvenes mujeres, las más interesadas y participativas.

“Ambas manifestaron molestia por la inconstancia de sus compañeros que no permite concretar algo, que los jóvenes de segundo grado no vienen con gusto y hay que “estarles rogando” entonces no van, desde su opinión, a actuar o a representar algo bien, porque no tienen la actitud. Dijeron que en general es difícil conseguir que los compañeros se comprometan a algo, que igual pasa en otras asignaturas, o en otros proyectos que ponen profesores, que no se acaban porque nadie quiere” (ROP JDTZ 2019)

Otro factor lo constituyó la presión institucional que pesaba sobre mí a partir de la petición de un directivo de la secundaria para presentar una obra ante la comunidad escolar producto del trabajo que se estaba dando en el colectivo de teatro. Esto fue a causa de la falta de comunicación y de entendimiento sobre los procesos formativos que son el propósito de la intervención. La intervención como práctica educativa aún es ajena desde las lógicas de la escuela y desde mi propio actuar como interventora no supe transmitir la intencionalidad de la intervención a pesar de haberlo intentado por distintos medios.

Esto me provocó una preocupación sobre hacer un trabajo propiamente teatral que pudiera producir algo visible y cuantificable como presentaciones escénicas de una determinada calidad artística. Lo cual no coincide con lo que plantea la animación sociocultural para las actividades artísticas no profesionales, las cuales según Ezequiel Ander-Egg (2001) no pretenden ser un recurso de formación artística sino un espacio creativo de expresión, encuentro, diálogo y construcción colectiva.

A partir de este momento se produjo un momento de conflicto y posterior desinterés por parte de los jóvenes, debido a que algunos pedían acordar de inmediato una presentación mientras otros buscaban oportunidad de realizar más ensayos primero. A partir de esos sentimientos los jóvenes expresaron su deseo por hacer ya cosas distintas al teatro, recuperando parte de la exploración de otros lenguajes artísticos, dejando a un lado la angustia que les provocaba el tener que representar ante un público.

Por tal motivo propusieron reunir un grupo con ayuda de trabajo social para realizar un ejercicio de teatro foro con dos objetivos: dar un cierre a la actividad del teatro

representando el guion que elaboraron generando un espacio de reflexión y diálogo ante la problemática detectada de la difusión no autorizada de imágenes privadas; y como segundo objetivo, incentivar por medio de esta actividad a otros jóvenes a participar y a interesarse por el trabajo artístico creativo.

Sin embargo, esta actividad no pudo realizarse según lo planteado por dos motivos: la baja definitiva del último integrante masculino; y la falta de la trabajadora social en el turno debido a un cambio hacia función docente. Ante la salida de su compañero, las jóvenes del colectivo manifestaron la imposibilidad de realizar la presentación del guion teatral debido a que incluía un personaje masculino, lo mismo que sucedería en futuras puestas en escena. Igualmente, el grupo que fungía como público no pudo conformarse como se había pensado sin la trabajadora social.

Debido a esto, inició un nuevo periodo de desintegración que requirió reunir al grupo, ahora conformado exclusivamente por mujeres para dialogar y reflexionar sobre los propósitos, resolver inquietudes, indagar en las emociones que estaban emanando y reorientar la planificación del proyecto. En este momento, las jóvenes reafirmaron su deseo por iniciar la exploración de otros lenguajes artísticos.

Manifestaron también algunos sentimientos de inconformidad en cuanto a la interpretación del guion escrito en colectivo, expresaron su sentir acerca de la participación de su compañero a quien sentían no totalmente comprometido con la transmisión del mensaje de la violencia en la difusión no autorizada de imágenes privadas, puesto que la intención no era únicamente escenificar cómo sucede o incluso cómo prevenir y frenar esta práctica, sino expresar el sentir de las jóvenes ante esta forma de violencia y generar una verdadera empatía que pueda llevar a concientizar a otros jóvenes e incidir en relaciones sanas, equitativas y libres de violencia.

“Las alumnas Miriam y Yunuen dijeron que ellas manifestaban enojo pero que los niños parecían no interesarse, les dije que entonces lo fuéramos representando de tal forma que hiciéramos que entendieran las emociones que se juegan en una

situación así, para que fueran interesándose y, sobre todo, entendieran que hay que hacer algo porque no está bien.” (ROP JDTZ 2019)

Esto derivó en un ajuste al guion para simplificar la historia y darle más énfasis a la expresión, a fin de lograr el propósito de transmisión de las emociones y el mensaje. Se modificó el guion a dos monólogos y un pequeño diálogo dramatizado en donde se mostraba esta problemática desde la perspectiva de la víctima de esta violencia, los sentimientos que produce, y en el diálogo, el apoyo e importante papel de otras mujeres ante casos de difusión no autorizada de imágenes privadas o de contenido sexual. Retomando en las sesiones de planeación el concepto de sororidad que se había abordado en el taller artístico interdisciplinario.

“Tras platicar acerca de la decisión de su compañero nos sentamos en las mesas de la cafetería a preguntarnos qué hacer. Luna dijo que lo único que podíamos hacer era seguir sin él pero que ya no quería seguir con el teatro. Fátima dijo que ella si quería seguirlo. Les propuse hacer una actividad como cierre y estuvieron de acuerdo, aunque requeriría modificaciones pues mencionaron que no podrán hacer todos los papeles necesarios, les dije que es lo de menos y le dije a Luna que su idea del monólogo era buena, dijo que sí que podríamos adaptarlo. Quedamos de revisarlo en la siguiente clase.

Daniela no participó mucho en la discusión, pero dijo que si quería seguir y se comprometía a hacer lo que planea ramos. Fátima dijo que si lo de la primaria seguía en pie pues era lo que más le interesaba. Les pregunté acerca de qué otras ideas podríamos tener; y Daniela habló de pintura y murales, Fátima de las pláticas, Luna de hacer carteles o algo “donde nadie nos vea” Denisse dijo que igual quería ir a otros espacios y que le gustaba la idea de Luna de los carteles. Les dije que necesitábamos escoger bien qué actividades haríamos. Y. dijo que a ella le interesaba más hacer algo de música, Luna pareció entusiasmada con esa propuesta, habló de rap y un concurso en que podríamos entrar, por lo que quedó de buscar la convocatoria” (ROP JDTZ 2019)

Junto a las jóvenes acordé organizar una pequeña presentación dentro del mismo grupo para dar cierre a las actividades de teatro y ellas sugirieron invitar a

compañeros de sus grupos para dar espacio al diálogo en el sentido planteado del teatro foro (Boal 2009).

Como lo plantearon las jóvenes, invitaron algunos compañeros, y se conformó un grupo de 9 jóvenes, incluyendo al propio colectivo, ante el cual las dos jóvenes interpretaron los monólogos y el diálogo dramatizado intercalando con momentos de reflexión que fui moderando entre las intérpretes y el público. El número reducido fue un factor de ayuda puesto que favoreció el intercambio. La riqueza no estuvo en la dramatización sino en la expresión del sentir de las jóvenes y la interacción con los otros que se mostraron reflexivos ante la perspectiva de la víctima de esta práctica.

Al principio tanto intérpretes como público se mostraron cohibidos ante abordar esta temática que deriva de una realidad sobre el ejercicio de la sexualidad en adolescentes y jóvenes. Sin embargo, fueron adquiriendo confianza para hablar del tema e incluso compartir experiencias más cercanas y personales.

Desde mi propia perspectiva como animadora sociocultural pude identificar procesos de participación, reflexión e intercambio, así como valores de empatía, desarrollo crítico, humanización y consideración social, que la animación sociocultural debe fomentar entre los miembros del colectivo (Ander Egg 2001b). Los comentarios que, en un principio, previo a las dramatizaciones y el diálogo, se dieron entre bromas o minimizando las consecuencias de esta problemática, se fueron transformando en participaciones más empáticas y reflexivas que dejaban ver una incidencia en la forma de pensar sobre quien ejerce esta violencia y quien la avala a través de la indiferencia.

Eso significó el cierre de la estrategia de teatro y el tránsito hacia la de expresión musical. El interés de las jóvenes por expresarse a través de la música se deriva de encontrar en la música parte de su identidad. De identificarse con los mensajes que se transmiten a través de ella y pensar formas de expresión en el lenguaje de la música. A través de la música se produce subjetividad que contribuye a la confirmación de su identidad. Recuperando a Anzaldúa (2009) que enuncia que el

sujeto emerge de la subjetividad. La subjetividad es “la manifestación del proceso a través del cual deviene el sujeto. El sujeto es sujeto de la subjetividad, es constitución de la subjetividad” (2009, 3).

4.2 Expresión musical con perspectiva de género

La primera actividad de la estrategia de expresión musical tuvo como propósito la exploración del acervo musical propio el cual se ve atravesado por la subjetividad y los capitales culturales de cada joven y contribuye a la configuración de su identidad. En esta actividad las jóvenes compartieron canciones significativas para ellas y la historia detrás de esta.

Una de las integrantes del colectivo llevó una serie de canciones con mensajes muy positivos que explicó significan para ella una motivación para seguir adelante a partir de dificultades en el ámbito familiar. De esta actividad derivó un diálogo en el cual compartió parte de su historia y habló de las personas importantes de su vida, lo que provocó que las demás también compartieran recuerdos de personas y momentos significativos que relacionaban con música o canciones específicas, las influencias en sus gustos musicales y los sentimientos que les provocan distintos géneros. En el cierre de la sesión reflexionamos acerca de que el acervo musical de cada persona se deriva de su propia experiencia de vida y del contexto en el que interaccionan con los demás.

Las invité a registrar en su diario una reflexión sobre lo acontecido y las conclusiones a las que se llegaron para compartir en la siguiente sesión, en cual la alumna mencionada pidió leer un texto realizado sobre la persona más importante en su vida y su influencia en su vida y sus perspectivas de futuro. Este texto lo había realizado como parte de una tarea escolar, pero comentó que a partir de la anterior actividad descrita del colectivo había podido realizar una reflexión más profunda de los significados de su historia familiar en su propio sentir como persona. El texto

describe a su padre, de quien mencionó tenía influencia también en cuestión de sus gustos musicales y en su predilección por música positiva, a diferencia de lo que había notado en otros jóvenes de su edad que tendían hacia letras más depresivas o muy relacionadas hacia temas románticos.

Hizo una lectura muy emotiva de su texto e incluso pidió sugerencias para interpretarlo ante su grupo, puesto que era parte de su consigna escolar. Las compañeras y yo hicimos una serie de sugerencias que tenían que ver con la interpretación, el manejo del aire y la voz; e hicimos comentarios sobre el contenido del texto y los significados de las personas e historias en nuestra visión del mundo, gustos, intereses y emociones, que eran los temas que emergieron de la actividad e interpretación.

4.2.1 Disco Fórum, una oportunidad de intercambio y reflexión.

Posterior al primer acercamiento al lenguaje de la música y la canción, pasamos a la actividad Disco fórum (Gutiérrez 2001) en la cual retomamos algunas de las canciones para analizar sus letras en un proceso de decodificación y contextualización. Las jóvenes compartieron previamente una canción que me llevé para analizar e investigar sobre sus géneros, sus autores y poder moderar la actividad. Atrajo especialmente mi atención las canciones que compartió una alumna, cargadas de mensajes de denuncia y crítica social, que denotaban emociones de enojo, confrontación y lucha social.

“Luego pasamos con Luna quien no traía una letra en específico ni se decidía a compartir pero Daniela la animó y decidió compartir una canción de cartel de santa, le dije que no habría problema si esa era la que quería compartir yo podría buscarla en internet, para luego darnos a la tarea de analizar la letra; dijo que no sabía cuál y Denisse le dijo que lo que pasa es que decían muchas groserías y Luna dijo que no todas pero que tenían un mensaje, le pregunté qué mensaje y dijo que hablaban de cosas que pasaban en la vida real, problemas de pobreza de desigualdad,

drogas, delincuencia y lo que sufría la gente, que pensaba que estaba bien que se trataran estos temas porque además de expresarse en lo que realmente les importan o les preocupan a quienes hacen esas canciones pues hacen visibles los problemas a los que se enfrentan las personas. Comenté que estaba de acuerdo en que esas canciones tenían muchos mensajes sociales y las chicas nombraron otros grupos que se sabían de géneros similares o que tuvieran mensajes, yo di el ejemplo del reggae y el ska, además del rock urbano...” (ROP JDTZ 20012020)

Al iniciar la actividad las jóvenes dieron lectura a la letra que deseaban compartir y dialogaron sobre el mensaje que cada una recibía, dejando ver las diferentes subjetividades desde las que a cada una le significaban distinto. Una joven comentó que a ella le gustaba mucho el género reggaetón, y aunque no había traído letra para analizar, compartió su opinión sobre dicho género que para ella significaba un medio de expresión no por su contenido sino por el baile y la interacción que fomentaba. Manifestó que una de sus actividades predilectas es el baile y le gusta interactuar a través de él.

“Le pregunté por alguna otra canción y sus compañeras dijeron que le gustaba el reggaetón y la instaron a compartir una de sus letras, ella dijo que si le gustaba pero que no quería compartir las letras. Luna le dijo que no porque eran muy groseras, más groseras que las de cartel de santa porque no tenían sentido ni ningún mensaje, Denisse dijo que no necesitaba que tuvieran algún mensaje porque a ella le gustaban para bailar y no para escuchar. Luna dijo que no entendía su punto y los ánimos comenzaron a subirse por lo que las invité a analizar más a fondo lo que era el reggaetón puesto que me parecía importante que cada una expresara su punto de vista respetando el de su compañera. Las invité a investigar sobre el origen del género” (RO JDTZ 2020)

Esto generó un debate muy profundo entre las jóvenes que tenían distintas perspectivas, algunas contrarias. La mayoría expresó afinidad también hacia el baile como forma de expresión y como medio común de interacción con otros jóvenes. Pero manifestaron que a pesar de gustarles bailar el reggaetón había notado que los mensajes que contenían sus letras estaban cargados de discriminación y

cosificación de las mujeres. Esto abrió espacio para un dialogo y reflexión muy profunda que planteó la necesidad de retomarlo en siguientes sesiones.

“Organizamos un pequeño debate, les pregunté si habían hecho un ejercicio parecido en alguna de sus clases e hice el papel de moderadora, habían leído, pero no traía algo preparado por lo que ayudé con un poco de material audiovisual que había seleccionado, primero vimos la historia del reggaetón y platicamos sobre ella, para poder entender su baile, su origen, su significado etcétera y contextualizarlo”
(RO JDTZ 2020)

En colectivo vimos fragmentos de algunos videos musicales además de materiales realizados por colectivos que han abordado este tema, entre los que se encontró un video que pedía leer sin música la letra de alguna de estas canciones con el objetivo de analizar lo que se escucha, canta y como consecuente interioriza, cosificando a las mujeres en una sociedad basada en el intercambio de mercancías.

El ánimo de dicha actividad fue acalorado debido a la determinación de las jóvenes por incidir en la opinión de su compañera y por expresar cada punto de vista, cada experiencia y los contenidos que ellas también habían buscado en las redes sociales e internet. Como mediadora intervine con intención de mantener el ambiente de respeto, procurando la contextualización del reggaetón como género, indagando en sus orígenes para comprenderlo como una forma de expresión musical, de baile y liberación de una población específica, que además en sus orígenes si tenía un contenido erótico y sexual, pero sin la manifiesta violencia hacia las mujeres de la actualidad, que más bien se ha ido desarrollando a partir de su comercialización y de la creciente explotación de la mujer en distintos ámbitos de la sociedad capitalista.

Este ejercicio de apreciación y contextualización sirvió para que las jóvenes entendieran la opinión de su compañera respecto al baile y la socialización que a través de la música ella disfrutaba, pero en ese aspecto abordamos que en el contexto y en la producción actual del reggaetón se propiciaba una hipersexualización de los niños, adolescentes y jóvenes, lo cual representaba un

peligro ante la creciente violencia contra las jóvenes en la sociedad y en sus propias relaciones. Compartieron en este dialogo experiencias e historias sobre relaciones violentas y reconocieron la influencia de la música y otros medios como la televisión, la publicidad e incluso la pornografía en la cada vez más precoz, diversa y riesgosa vida sexual de los jóvenes.

“Después de eso intercambiaron sus opiniones Luna y Denisse. Luna hablaba del papel de la mujer en el reggaetón y de que carecen de sentido las letras, Denisse continuó defendiendo que podía bailar sin escuchar la letra, pero Fátima le preguntó si en serio no cantaba la letra mientras la bailaba y si le parecía normal, dijo que sí que eran pegajosas; pero, cuando ya las escuchabas con calma, algunas sí eran muy groseras y, si lo piensas, pues es difícil no hacer caso de eso. Luna dijo que entonces era mejor hacer caso.

Fátima dijo que habíamos arruinado oficialmente algunas de las mejores canciones para bailar porque ya entienden lo que dice y que por eso entonces tiene que ver con experiencias violentas o hipersexualizadas de las que tienen conocimiento en fiestas y convivencias en su entorno cercano. (ROP JDTZ 2020)

Además, a partir de la contextualización del reggaetón y del reconocimiento del papel de la industria musical en su transformación hacia la violencia y cosificación de la mujer iniciamos el debate acerca de incidencias similares en otros géneros musicales y la identificación de ejemplos. Las jóvenes compartieron canciones actuales de géneros como la banda, el rock y el pop cuyas letras también violentan o discriminan a la mujer. Yo compartí una recopilación encontrada en las redes sociales de este tipo de contenidos en una diversidad de géneros y en distintas épocas, para remarcar que esta violencia siempre ha estado presente, que se ha normalizado y que es parte de estructuras sociales y culturales que deben trascenderse.

“Las chicas compartieron su opinión, Fátima estuvo muy de acuerdo y dio ejemplos de otras áreas como la publicidad donde el papel de la mujer también es parecido al de un objeto, Daniela dio el ejemplo de las revistas en las que además muestran cuerpos perfectos que después influyen en las preocupaciones que tienen las

jóvenes con sus propios cuerpos. Luna dijo que estaba de acuerdo en que no solo el reggaetón era el problema si no una cuestión general en la sociedad, pero que los adolescentes le prestaban mucha atención al reggaetón y a este pensamiento por lo que estaban creciendo así. Denisse dijo que pondría más atención a lo que escucha y que si creía que eso podría tener que ver con la forma en que los jóvenes se comportan hoy en día porque algunos de esos mensajes los habían tomado por buenos.” (ROP JDTZ 2020)

Las reflexiones generadas fueron relacionadas con el tema abordado mediante el teatro de la difusión no autorizada de imágenes privadas o de contenido sexual, a la que reconocieron como forma de violencia derivada de una cada vez más frecuente práctica sexual entre los jóvenes de su generación, que ha constituido uno de los temas centrales de sus preocupaciones a lo largo de este proceso de intervención.

Este ejercicio fue también una oportunidad de reflexionar acerca de cómo la diferencia generacional influye no solo en lo que se decodifica de la escucha sino también en lo que se normaliza, abriendo un espacio para compartir procesos similares vividos en épocas distintas en un colectivo con integrantes con tanta diferencia de edades como el la mía con las jóvenes, pero que finalmente esas diferencias se desdibujan a partir del momento en que los mensajes recibidos tras pasan una condición que nos une como la de ser mujer y pueden compartirse los significados, permitiendo la construcción de puentes a través de categorías tan potentes y actuales como la construcción de sororidad.

En este sentido considero que la actividad Disco Fórum contribuyó al logro de los propósitos planteados de propiciar el pensamiento crítico para la transformación de formas de ser, pensar y actuar puesto que pudieron verse en la participación de los jóvenes procesos reflexivos que abrieron perspectivas sobre actividades y elementos propios de su realidad y contexto sociohistórico.

La autora que plantea esta actividad desde la animación sociocultural es Laura Gutiérrez (2001), quien describe a la canción como recurso que puede ser implementada dentro de un colectivo para problematizar la realidad y afirma que la

música tiene una importante influencia en el orden social y puede utilizarse para alienar, manipular o limitar la conciencia de la propia realidad, de ahí la pertinencia de esta actividad dentro de los propósitos también de la animación sociocultural.

4.2.2 Hacia la comunidad.

Como cierre de la estrategia de Expresión musical, se planificó inicialmente elaborar materiales gráficos con fragmentos de canciones de relevancia para las jóvenes y su significado para compartirlos en un espacio público transmitiendo un mensaje y expresando su sentir por medio de estas. No obstante, después de lo significativo que resultó la actividad de Disco fórum, las jóvenes decidieron ampliar el contenido de los materiales para incluir información adicional sobre los temas que abordaron a través de las canciones y las actividades anteriores de dramatización.

Así diseñaron a lo largo de varias sesiones folletos con una más amplia información sobre los temas de depresión y ansiedad entre la juventud y la difusión no autorizada de imágenes de contenido privado ligada a la violencia contra la mujer. Cada una eligió un tema o una perspectiva desde el cual abordarlo y trajo a las sesiones colectivas información recopilada a través de investigación en internet y en sus propios materiales escolares.

Con esta información realizaron trípticos a mano que pasaron por varias revisiones para acordar su contenido, las propias jóvenes revisaron ortografía, redacción e información y solicitaron igual mi participación. Una vez terminados los borradores se consensuó elaborarlos en computadora para facilitar su lectura, comprensión y duplicación.

A la par del diseño y elaboración de los trípticos se discutieron distintas posibilidades de espacios donde repartirlos. Propuse lugares cercanos a la escuela o espacios diversos como la zona centro de Tulancingo, especialmente plazuelas o mercados por ser lugares donde conviven personas de distintas edades, contextos e intereses;

lo cual podría favorecer que el mensaje pudiera llegar a diferentes públicos y en particular por el interés de las jóvenes de visibilizar el mensaje ante los adultos que interaccionan con su generación.

Ellas mostraron interés por otros espacios como hospitales por haber observado que también ahí se dan concentraciones grandes de personas que en ocasiones permanecen ahí por tiempos prolongados lo que permitiría que las escucharan y atendieran a los materiales.

Así se consensuó buscar un hospital como el espacio para realizar la actividad. Comentaron también que aquellas personas que están en dichos lugares pasan por un mal momento o tienen necesidades por lo que gustarían compartir con ellos además de un mensaje un alimento y palabras de aliento. Como una forma de demostrar además de iniciativa, solidaridad y empatía.

Tras varias propuestas de hospitales en Tulancingo, las jóvenes manifestaron interés por uno muy retirado de la escuela y fuera del área metropolitana de esta ciudad, una opción que desde mi consideración representaba un riesgo y complejidad por la ubicación y el traslado que implicaba. Tras hablarlo con las jóvenes emergieron también deseos de recreación y convivencia detrás de su propuesta, que si bien podían propiciar la interacción y reafirmación como colectivo no estaban dentro de los propósitos propios de esta actividad.

Por lo cual les propuse que pensarán en la posibilidad de realizarla en un hospital concurrido, más cercano a la escuela y planificar una salida de esparcimiento en otro momento que incluyera también a integrantes de sus familias, como parte de la estrategia que les fuera involucrando en el proceso que las jóvenes están viviendo y protagonizando.

Finalmente, tras reprogramar en tres ocasiones esta actividad, se llevó a cabo con la salida de nuestro colectivo a un espacio público de la comunidad para compartir los mensajes de las jóvenes respecto a los temas de su interés en los que se centra este proyecto. A lo largo de toda la actividad pudieron verse nuevamente actitudes

autogestivas en las jóvenes tanto para la elaboración de los materiales como para la organización de la salida, la compra de los alimentos a compartir, pan dulce y galletas, y en la interacción con las personas a quienes les hicieron llegar su mensaje.

Las jóvenes dividieron los trípticos entre los dos temas abordados, y ensayaron previamente lo que dirían a las personas para propiciar la reflexión. En el ejercicio algunos detalles fueron distintos y primero el nerviosismo se hacía presente, sin embargo, en cada interacción se hicieron más elocuentes y pudieron establecer el diálogo con distintas personas, en especial con mujeres adultas quienes expresaron tener hijos o nietos adolescentes y sentirse preocupadas ante el uso de la tecnología para relacionarse e incluso compartir imágenes íntimas.

En el transcurso de la actividad, la timidez se transformó en soltura y motivación por continuar expresándose, sus gestos evidenciaron el dominio del tema y el interés por compartirlo con los demás. Así como la confianza que adquirirían en sí mismas y su propia participación

De esta forma fueron nuevamente presentándose con personas, hasta que cada vez Luna y Fátima lo hacían con más soltura. Hubo personas que pusieron bastante atención y que les hacían preguntas y dialogaban, especialmente señoras... Por su parte Daniela y Yunuen abordaron el tema de la depresión y ansiedad en la adolescencia, mediante la pregunta ¿alguna vez te has sentido así o has notado alguna de estas señales en tu hijo? Dani al principio estaba nerviosa pero después compartía con las personas su propia experiencia acerca de crecer y la confusión que viene con ello” (ROP JDTZ 2020)

Las jóvenes hablaron con seguridad acerca de este tema y fueron firmes en expresar su perspectiva ante esta práctica como una realidad y ante la difusión no autorizada de las fotografías privadas como una violencia que conlleva además un pronunciado acoso. Intercambiaron con las personas quienes incluso las felicitaron por realizar esta actividad y hablar abiertamente sobre un tema que es difícil de tratar con los adultos. Esto último motivó mucho a las jóvenes quienes al término de

la actividad propusieron nuevos espacios donde compartir nuevamente estos materiales e incluso sugirieron pláticas con sus mismos docentes.

La actividad se realizó muy temprano por la mañana para no intervenir con sus actividades escolares, por lo que regresamos a la escuela previa al comienzo de su turno. Ellas sugirieron compartir el material con el subdirector y dialogar con él para plantear la posibilidad de abrir espacios en la misma escuela donde visibilizar este tema.

Acudimos con el subdirector y las jóvenes expresaron su intención. El profesor les pidió el material para revisarlo y poder analizar su propuesta. Ellas demostraron mucha confianza y dominio para abordar el tema ante él, reafirmando su interés por intervenir dentro del espacio escolar, a pesar de haber expresado previamente resistencia a interactuar con docentes y directivos.

Esto demuestra un cambio de perspectiva en las jóvenes hacia el espacio escolar que en tiempos pasados les producía sentimientos de temor y falta de confianza. En el desarrollo de esta actividad identificaron a la participación como una herramienta de transformación, de incidir en las problemáticas y temas de su interés, así como de desarrollar otro tipo de habilidades y actitudes en ellas mismas, para la comunicación, la expresión y la acción.

El tríptico que se realizó sobre el tema de difusión no autorizada de imágenes de contenido privado y sexual es especialmente importante en la recuperación de la intervención puesto que a través de él se materializa la participación de todo el colectivo. Este material a diferencia de los otros se realizó a través de los registros recuperados de sesiones pasadas de las actividades de teatro y expresión musical, en vez de información obtenida a partir de investigación bibliográfica.

En dichas sesiones se realizaron enunciaciones muy significativas en torno a esta problemática, que constituye un tipo de violencia, que el envío de fotografías o videos íntimos o sexuales es una práctica real pero muy riesgosa, que la indiferencia también violenta a la víctima, que está ya tipificado como delito, que el recibir este

contenido y seguirlo difundiendo también violenta y que se debe promover que los jóvenes construyan relaciones sanas, equitativas y libres de violencia y acoso.

Para evaluación y recuperación de la actividad entablamos un diálogo a partir de preguntas generadoras a través de las redes sociales donde hemos conformado grupos, en Facebook y WhatsApp, a través de los cuales hemos interactuado y han manifestado las emociones que les provocó esta experiencia, desde la satisfacción de ser escuchadas hasta la frustración derivada de aquellos intentos donde no se logró el diálogo con personas que no pusieron atención tanto a sus palabras como a los materiales.

“(¿Qué sentiste al realizar la actividad?) Pena primero y nervios, pero emoción, me sentí bien de hacerlo, de atrevernos, además sentí que estaba haciendo algo importante, y si había gente que nos ponía atención y nos preguntaba y así. Pero había otros que no nos hacían caso y se sentía feo, feo y como enojo porque les estábamos diciendo algo importante, que podía servirles a sus hijos y a ellos y no nos miraban siquiera, tenían como que prisa, y hacían su cara de son niñas y no les hago caso.

(¿Para ti qué fue lo más difícil d esta actividad?)

El atreverme a hablarle a las personas por primera vez, o a hablarle a los que iban con chavos” (ROP JDTZ 2020)

Las jóvenes expresaron entusiasmo por la realización de otras actividades en la comunidad, manifestaron gusto por hablar de temas relacionados con su cotidianidad y que les son relevantes, temas de los que ellas conocen y otras personas no, especialmente los adultos.

En este diálogo en redes sociales las jóvenes propusieron lugares para seguir expresándose sobre el tema. Retomaron la propuesta de acudir a una primaria, incluida desde la planificación, para realizar una presentación interdisciplinaria, ante la cual se muestran muy entusiasmadas.

La fecha en la que se desarrollaron estas actividades fue de relevancia debido al día internacional de la mujer y los movimientos sociales que implica. Esto permitió

dialogar sobre cuestiones relacionadas a la subjetividad de ser mujer y a las distintas violencias presentes en nuestro país y en el contexto particular de las jóvenes del colectivo, relacionándolo con las actividades y con sus propias consignas ante las temáticas que les preocupan.

Las jóvenes se vieron involucradas en distintas discusiones e interacción en redes sociales donde pudieron acercarse a contenidos que promovían la visibilización de la violencia de género y en especial la actuación de toda la sociedad para frenarla. Manifestaron no encontrar mucha información sobre el tema de violencia en redes y difusión no autorizada de imágenes de contenido íntimo y sexual, así como tampoco encontrar este tema presente en las movilizaciones de mujeres que se dieron en varias ciudades de nuestro país. Pero expresaron particular satisfacción por identificar el lema de “la indiferencia también es violencia” dentro de estos eventos, puesto que esta frase ha emergido constantemente dentro de los diálogos en las sesiones y permanece como un importante punto a promover en sus campañas como un alto a la violencia de género.

Así es como la recuperación y análisis de las actividades realizadas en la estrategia de expresión musical revelan, desde mi perspectiva, el inicio de procesos formativos propios de la animación sociocultural, en cuanto inciden en la forma de ver el mundo, habitarlo, en las actitudes de las jóvenes y promueven su participación. También en este transcurso han manifestado habilidades para la motivación, pues, aunque han transitado por momentos de apatía o desplazamiento de los objetivos, han sido también fuertes motivadoras en otros momentos hacia sus compañeras y conmigo misma ante obstáculos que se han presentado para el desarrollo del proyecto.

4.3 Animación y Expresión en tiempos de distanciamiento social.

Nada ha hecho más patente el hecho de que la realidad social es impredecible que la situación que se vive actualmente a nivel global, y que por supuesto afecta también cualquier interacción a nivel local.

Durante el proceso diagnóstico y la planificación jamás hubiera imaginado que una contingencia sanitaria derivada por un virus pudiese afectar el despliegue del proyecto de intervención que junto con las jóvenes íbamos diseñando.

Sin embargo, aunque muy lejos del contexto de la intervención, un virus comenzó a expandir su contagio entre los seres humanos y paralizó al mundo procurando salvaguardar la salud de las personas a través del distanciamiento social, así como con el confinamiento de muchas personas dentro de sus hogares, entre ellos los niños y jóvenes en edad escolar.

Lo cual nos planteó un enorme reto para seguir desplegando el dispositivo desde la metodología de la animación sociocultural. Desde mi perspectiva, ello nos lleva a plantear un significado mucho más amplio y profundo para desarrollar la animación sociocultural desde plataformas virtuales; lo cual, incluso, ha representado una enorme oportunidad, pues además nos ha implicado para animar en un momento de incertidumbre y de desánimo, a fin de animar al alma. Así, la animación sociocultural emerge como alternativa ante la posible reorganización de lo social, puesto que es incierto aún cómo afectará a las relaciones y estructuras sociales este periodo de distanciamiento que revela la necesidad de la cercanía, de la solidaridad y la participación.

Animación sociocultural en un momento coyuntural para el mundo cultural, no solo por su aparente paralización que pone en jaque a distintos actores de lo cultural sino por su ya avanzada reinención, en otros espacios y otros medios. Un momento que hace manifiesto que la cultura está viva y no para, se traslada del espacio público hacia el espacio privado, hacia la intimidad donde emerge la cultura viva en

cada ser humano. No por las constantes presencias culturales a distancia desde las instituciones sino por la presencia cultural y artística en las familias, en los hogares. Cultura y arte que arropa en momentos de crisis, que da soporte, que aporta.

También un momento fértil para la creatividad, dentro y fuera de las casas. Creatividad para sobrevivir a los retos que impone esta nueva realidad, en cuerpo y alma. Por lo que en uso de la creatividad el proyecto debía al igual que quienes participamos buscar otras formas de sobrevivir, de explorar, continuar e incluso florecer.

Pero, ello es mucho más difícil para llevarlo a cabo que dejarlo en un simple enunciado; puesto que entre las revelaciones más destacadas de la situación que atravesamos se encuentra la desigualdad. Desigualdad en la forma en que cada uno transita este momento derivado de su condición social y económica; y el contexto de la intervención no escapa a esta consideración.

La actualidad ofrece numerosos recursos para conectar a las personas a la distancia. Las tecnologías son capaces de permitir a un gran número de personas interactuar a pesar del distanciamiento que vivimos. Sin embargo, el acceso a estos recursos no es el mismo para todos.

En el colectivo, las jóvenes, en condiciones normales tienen un acceso similar entre ellas, a las redes sociales y al internet, a través de la renta de equipo de cómputo en alguna de las papelería que se encuentran en las inmediaciones de la escuela. Pero en la contingencia, sus posibilidades de desplazarse a estos lugares han disminuido considerablemente al estar siempre en casa y significar un riesgo innecesario acudir a este lugar.

Por este motivo la comunicación ha sido escasa y poco fluida. Las jóvenes manifestaron depender de sus teléfonos celulares, que no todas tienen, y del uso de datos móviles para conectarse, por lo que su presencia en redes sociales es por periodos de tiempo cortos y no pueden acceder a contenidos multimedia como videos o lectura de artículos.

En un primer momento, para mantener la comunicación intenté compartir contenidos y preguntar por ideas o propuestas para continuar el proyecto, sin embargo, las respuestas fueron pocas y pude notar que el ánimo había decaído mucho, no solamente al interior del colectivo al verse frustradas las actividades que estaban organizándose, sino el ánimo en general ante la incertidumbre de la situación vivida.

Por lo que inicié el diálogo a través del grupo en la red WhatsApp para explorar las emociones y sentimientos entre las jóvenes. Ellas expresaron temor ante la situación, especialmente por lo acontecido el último día de clases donde la escuela fue desalojada a mitad de turno por un caso sospechoso de infección dentro de la comunidad escolar, esto las hizo sentir vulnerables y tristes por la imposibilidad de despedirse de sus compañeros y amigos en la escuela.

“Pues si profa, estuvo feo, no nos pudimos despedir de nadie y si nos dio miedo, los profes andaban nerviosos y unos compañeros ya sabe cómo son andaban diciendo cosas feas, como salimos temprano me fui a mi casa, pero no había nadie, caminamos juntas, pero ya cuando me separé para mi casa me puse triste” (RMD JDTZ 2020).⁵

A partir de esta conversación se estableció en el grupo un espacio de expresión, donde las jóvenes y yo compartimos los sentimientos que descubríamos al paso de los días. Debido a los problemas de comunicación las respuestas se daban con largos espacios de tiempo entre ellas, pero el grupo empezó a funcionar como un cajón donde se guardaban las expresiones al momento para ser abierto por las otras más tarde y compartir.

Algunas veces había respuesta, otras no, pero como lo expresó una joven, escribirlo o compartirlo daba una sensación de confort. A partir de eso, yo misma pude hacer esa reflexión, compartir mi sentir con ellas ante lo que se vive y expresarse dentro del grupo.

⁵ Las iniciales RMD refieren a los Registros de Medios Digitales, cuya referencia se encuentra en el apartado de Fuentes Primarias

Ellas compartieron lo que observaban en casa y el entorno, una comunidad donde el trabajo fuera de casa es imprescindible y las familias seguían saliendo, con la necesidad de dejar a los jóvenes y niños solos cuidándose entre sí. O familias con madres en el hogar que veían cambiadas las dinámicas familiares, a las que todos estaban ahora adaptándose.

“Pues es que está feo, la verdad estoy mucho tiempo sola en casa y veo que otros niños de por aquí están iguales. Sus papás y sus tíos siguen yendo a trabajar en el centro o en la central y pues no hay nadie que los cuide, entonces pues así que estén haciendo mucho caso a la escuela en casa o se estén cuidando como dicen en la tele pues no”

En el grupo hablamos acerca de la necesidad de adaptarse a las nuevas condiciones, especialmente ante la angustia manifestada por las jóvenes por las actividades escolares de aprendizaje a distancia que se requirieron implementar como parte de las medidas de distanciamiento social. Ellas compartieron las dificultades que habían tenido para comunicarse con los profesores, para comprender las instrucciones, conseguir el material y al organizarse para hacer las actividades dentro de casa, compaginando con otras tareas familiares o laborales y compartiendo los espacios disponibles con la familia.

JDTZ: ¿Como les va en la escuela? ¿Se han podido comunicar con sus maestros?
¿Quisieran que les apoye en algo?,

Fátima: mal.

Luna: Mal.

JDTZ: ¿Cómo así, mal? ¿Qué pasa?

Fátima: pues muchas tareas y que nada tienen que ver con lo que hacíamos.

Yunuen: y es bien difícil comunicarse con los profes.

Fátima: o luego ni las revisan, se las mandas y ya no vuelves a saber, a mí me da un montón de coraje, hago mis cosas enseguida y se las mando y nada, mis compañeros no hacen nada y se la pasan más tranquilos y pues igual, dicen que no van a reprobar a nadie.

Yunuen: si, a mí no me gusta, nada más me estresa.

Fátima: Sí, a mí igual”. (RMD JDTZ 2020)

De esta forma el grupo de WhatsApp funcionó como un espacio de expresión, donde los miembros mismos del colectivo eran quienes recibían los mensajes, pero lo

significativo era la expresión misma, por el efecto liberador de compartir las emociones de frustración, temor o incertidumbre ante un momento nunca antes vivido.

“Fátima: Pues si ayuda (risas) desquitarse aquí, porque la verdad que sí son muy estresantes, por eso ni había tenido ganas de hablar, ya no quiero saber nada de la escuela, pero me divierte platicar con ustedes y las imágenes que manda la profa están bonitas” (RMD JDTZ 2020)

Fueron números mis intentos de preguntar por propuestas o buscar la iniciativa de las jóvenes para continuar el proyecto adaptando las actividades planificadas, aporté algunas sugerencias, pero la comunicación intermitente fue un obstáculo y las jóvenes manifestaron su deseo de atender las actividades escolares y la dificultad de concentrarse en el proyecto en este momento.

“¿Entonces qué han pensado de lo de la campal digital o las encuestas? Fátima: pues la verdad no creo que ahorita profa, mejor saliendo de vacaciones, porque la verdad yo si estoy bien fastidiada y estresada, y mis compañeras están igual, les mandamos algo y nos van a dejar en visto, ya nadie quiere saber nada. Yunuen: Si profa, están todos muy cansados, yo sí me gustaría, pero ella tiene razón nadie nos va a pelar, además que tenemos un chorro de cosas encima, los profes se desquitan, Fátima: (risas) si, quieren que hagamos todo lo que no hicimos en el ciclo escolar, se pasan de veras, ya profa hable con sus amigos y dígales que no sean así jajaja” (RMD JDTZ 2020)

Ante esto, respeté su deseo y la conversación se mantuvo en la expresión de sentimientos y mis acciones fueron compartir imágenes o pensamientos con intención de motivarlos, acerca de la creatividad, de cómo organizar espacios para las actividades de aprendizaje, ideas para hacer en casa, aportes del arte, todas como estimulantes y detonadores de interacción.

Sin embargo, en la segunda semana de abril, compartí en el grupo una imagen de redes sociales que llamó poderosamente mi atención, acerca del aumento de la violencia doméstica y contra la mujer debido a las cuarentenas en casa.

Inicié haciendo preguntas para descubrir su conocimiento sobre el tema y aunque desconocían este dato, estaban de acuerdo en la relación que tenía el confinamiento con la violencia puesto que gran parte de los agresores son cercanos a las víctimas de violencia. Les cuestioné si les interesaba abordar este tema y manifestaron su interés, propusieron observar e indagar en su entorno.

“JDTZ: Oigan ¿han visto algo de este tema? ¿Anda circulando en redes y me pareció interesante compartirlo con ustedes porque tiene precisamente que ver con nuevas formas de violencia y pues, aunque la violencia doméstica es de siempre, se incrementa o se diversifica por la cuestión del encierro?...

Luna: pues sí, sí, creo.

JDTZ: ¿Qué piensan de esto, ustedes lo habían notado o creen que aplique igual para chicas jóvenes?

Luna: ay profa hay de todo, si se ha incrementado, sobre todo hacia las esposas y madres, todos andan muy de malas, preocupados por el dinero y los niños en la casa todo el tiempo, aunque los papás no están, cuando llegan la situación está difícil y pues se enojan, se pelean más y pues sí, si he sabido de personas de aquí que están teniendo ese tipo de problemas” (RMD JDTZ 2020)

Propusieron entonces, usar las redes sociales para conversar si en la condición actual otras jóvenes de su entorno están viviendo o conocen de situaciones de violencia, así como compartir experiencias sobre la forma en que están pasando este momento. Para lo cual plantearon también la posibilidad de crear un grupo de conversación con otras jóvenes donde pudieran acordar reuniones para hablar sobre dichos temas, organizando primero los roles de las integrantes del colectivo como moderadoras de la conversación, los temas a tratar a través de preguntas detonadoras y las dinámicas de participación.

“Fátima: igual y podríamos hacer como una encuesta de esas de que le ponen me gusta o me encorazona si han sabido de algún caso o sobre todo de cómo están experimentando esa situación, porque el estrés y las preocupaciones son como lo que pasa antes de la violencia, y pues a veces vemos las publicaciones de los

amigos, así como normales, pero de repente se ponen tristes con frases o con fotos así tristes y pues, uno no sabe si es que están pasando por problemas en su casa o en su familia. (RMD JDTZ 2020)

Si bien, esta actividad se quedó durante algunas semanas en desarrollo, significó una nueva motivación que promueve la participación de las jóvenes, además de una forma de vincular los temas de interés sobre los cuales las jóvenes habían desplegado la intervención con la emergencia de la realidad que afectó de enorme manera el desarrollo de todo el proyecto de intervención y la interacción de las jóvenes del colectivo con el mundo.

“Yunuen: Si estuviera bien, para además apoyar a quienes no tengan con quien hablar porque yo he hablado con amigos y si profa, problemas de que tienen algún familiar enfermo o de que tienen miedo de que se les ponga más malo. Fátima: o de que les da miedo llevarlos al seguro o al doctor porque se lo vayan a quedar, Daniela: o de que ya se quedó sin trabajo su papá o su mamá, con el cierre de la plaza” (RMD JDTZ 2020)

Personalmente, en un primer momento, sentí que esta emergencia que acontece a nivel mundial era un obstáculo tan grande que era imposible de sortear para continuar con un proyecto que requería necesariamente de la interacción, del encuentro.

Sin embargo, el encuentro es algo mucho más complejo que dos cuerpos que se encuentran en un mismo sitio. Aunque se dificulta notablemente, el encuentro y la comunicación pueden darse por otros medios y a la distancia. Si esto no fuese posible el encuentro entre un lector y el autor no existiría, así como tampoco el encuentro en el arte entre el autor y quien contempla.

Esta experiencia de intervención da muestra de la búsqueda del encuentro, también a la distancia, con una comunicación intermitente, entre un colectivo formado por jóvenes adolescentes y una animadora en formación, abrumadas todas por una situación que rebasa los alcances de cualquiera de sus miembros.

A mi consideración, el encuentro se fue logrando en momentos cuando la expresión de las emociones, que es la necesidad que orientó la intervención, pudo fluir y contribuyó al desarrollo de la resiliencia, como una habilidad que ante la actualidad será indispensable.

Fue de esa manera, que, tras semanas de silencios y de comunicación intermitente, las jóvenes reanudaron el contacto explicando problemáticas familiares que estaban viviendo y que les impedían seguir trabajando en el proyecto de forma regular. Por este motivo, tras la invitación que realizamos a otras jóvenes, alumnas y ex alumnas de la Secundaria Isaac Newton a participar, el colectivo sufrió modificaciones en cuanto a su estructura y los liderazgos que se venían desarrollando anteriormente.

Las jóvenes nuevas tuvieron oportunidad de conocer el trabajo de sus compañeras y emitieron su opinión hacia este, destacando el valor que requería el hablar de temas de tanta importancia desde la percepción de ellas como jóvenes mujeres. Este intercambio inyectó nuevos ánimos a las jóvenes, quienes sintieron el reconocimiento a su trabajo, su participación y a sus ideas, las cuales compartían con otras jóvenes.

A partir de ese momento las propuestas de elaboración de contenido digital comenzaron a materializarse con el acercamiento a distintas aplicaciones que facilitan esta tarea, de las cuales compartieron información y experiencias.

“Pues se pueden realizar videos, materiales o incluso verse en el centro o algo así, pero en realidad en el Facebook y las redes hay muchas maneras de hacer público algo, de compartirlo y a veces pues puede tener mayor alcance” (ROP JDTZ 2020)

Ex alumnas de la secundaria que participaron en las primeras etapas del proyecto, cuando el dispositivo para conocer se desplegó, se reintegraron colaborando con las jóvenes que diseñaron e implementaron el dispositivo de intervención propiamente, y nuevos lazos comenzaron a formarse a partir de los encuentros que tuvieron en momentos pasados, retomando las ideas que les movilizaron.

Una de las jóvenes que se reintegraron tuvo un papel decisivo en el momento que, durante los primeros esbozos del dispositivo de intervención, se determinó abordar a través del teatro la temática de la difusión no autorizada de imágenes privadas, como problemática que enfrentan las jóvenes de su generación a partir de las nuevas dinámicas para relacionarse que se han dado de mano del desarrollo de las tecnologías de comunicación.

Por esta razón se involucró rápidamente de nuevo con el proyecto e inició diálogos con las integrantes del colectivo para buscar estrategias que les permitieran continuar el trabajo e incluso tener mayor difusión para sus expresiones a través de las redes sociales. También se expandieron las posibilidades hacia el incluir a otras personas, tejer nuevas redes o seguir en la creación de espacios más amplios en cuestión de propuestas detalladas sobre la creación de talleres en línea para los cuales se vinculó con una agencia educativa que orienta en este sentido.

“Me gustaría participar y pues sí, hacer algo como lo que dicen para las redes, yo jalo, en realidad creo que es importante que nos unamos para hacer cosas así porque pues de repente pasan desapercibidas las cosas que hacen algunos porque son pocos, pero si nos unimos y lo difundimos es mejor” (ROP JDTZ 2020)

Este momento fue reactivador de la motivación para el colectivo y permitió vislumbrar un nuevo horizonte más amplio para el trabajo que el colectivo puede realizar, ahora en otros espacios, construidos a la distancia y con una interacción muy distinta.

El colectivo ha establecido tiempos distintos de acuerdo con sus necesidades y posibilidades, donde se siguen construyendo nuevas subjetividades, nuevas relaciones y por supuesto espacios de expresión que operan de acuerdo con los propósitos del proyecto de participación colectiva, horizontalidad, diálogo, respeto y libertad para expresar emociones, ideas e inquietudes de las jóvenes mujeres que conforman el colectivo.

5. Construyendo espacios de expresión: una reflexión sobre la participación y el encuentro en la experiencia de intervención educativa.

“Un día a la retrospectiva, los años de lucha
Te parecerán los más hermosos”
-Sigmund Freud-

El quehacer de la intervención encuentra dos dimensiones, la de intervenir, incidiendo en una realidad y sus sujetos abriendo la puerta a procesos formativos de transformación. Y la de investigar, aproximándonos al conocimiento de esa realidad y la forma en que los sujetos la perciben, aprenden, se desarrollan, imaginan e interactúan a lo largo de su experiencia en la intervención, con el propósito de poder elucidar otras acciones o proyectos que contribuyan al desarrollo educativo.

La tarea de reflexión sobre el camino transitado en este trabajo de investigación-intervención tiene que ver con esa segunda dimensión, recuperando las percepciones en retrospectiva de los participantes para identificar alcances y limitaciones, reconocer las construcciones hechas y orientar la toma de decisiones futura del colectivo, en el entendido de que este momento significa una pausa para mirar atrás, meditar y dialogar, no el fin del camino.

Este ejercicio tiene dos finalidades, la primera, desde un sentido analítico, atravesado por tres ejes: el reconocimiento de los procesos formativos que atravesamos como colectivo tomando como referentes los propósitos participativos de la animación sociocultural a modo de evaluación del proyecto, sin ser de corte cuantitativo, orientada a la mejora del proyecto y a la ampliación del horizonte de posibilidades para el futuro. La segunda, conlleva el análisis sobre el encuentro y el espacio instaurado por el colectivo, desde la reflexión sobre el significado de estas nociones; y un tercer eje en la revisión de los alcances del proyecto en cuanto a los propósitos de expresión establecidos por el colectivo.

La segunda intencionalidad es implícita en el análisis de los mismos ejes, pero exige el ejercicio de reflexión colectiva para recuperar la experiencia desde la diversidad de voces y perspectivas del colectivo participante, como una tarea que primero es introspectiva y luego de diálogo, para ayudar a recuperar la experiencia no sólo formativa sino humana, desde el encuentro, las interacciones, lo individual y lo compartido, para que a partir de las voces de las jóvenes pudiéramos aproximarnos a la subjetividades que hicieron única esta experiencia y los mismos aprendizajes que nos ha dejado.

En el presente apartado presento el esfuerzo de análisis, reflexión y cuestionamiento colectivo, tras recuperar la experiencia de intervención, desde la perspectiva de evaluación del proyecto en tanto a los grados de participación experimentados, con base en los propósitos de la animación sociocultural como enfoque teórico metodológico de este trabajo de investigación-intervención; así como la mirada retrospectiva del colectivo sobre su propia expresión en referencia a los planteamientos que se realizaron desde el diseño del dispositivo de intervención; y finalmente un reflexiones en torno a la construcción de un espacio de encuentro y su tránsito hacia una conceptualización e instauración distinta, a raíz de lo intempestivo de la realidad en que se desplegó la intervención.

5.1 Evaluación reflexiva desde la perspectiva de la Animación Sociocultural.

En un primer momento, ante el ejercicio de recuperación de la experiencia de intervención, el encontrarme con el término de evaluación como referente de uno de los procesos propios de la animación sociocultural supuso de mi parte sorpresa e incluso resistencia. Pensar en poder evaluar en una escala aquellos momentos de interacción, de encuentro, de significaciones compartidas, las expresiones de los jóvenes, las subjetividades, las charlas, las propuestas, evaluar esos procesos para poderles asignar un puntaje en función, quizá, de lo que nos fuera acercando al

logro de los objetivos trazados previamente o por contraste de lo planificado con lo acontecido, significó para mí una inesperada desilusión.

Sin embargo, lo que estaba fuera de perspectiva era mi preconcepto de la evaluación como algo que obedece siempre al deber ser, a lo institucional, a lo cuantitativo. En la práctica docente la noción de evaluación está siempre presente y aunque algunos enfoques procuren suavizar el término y orientar el quehacer evaluativo hacia los procesos de enseñanza aprendizaje y no hacia los resultados, finalmente terminan siendo expresados numéricamente tanto para alumnos como para docentes, reduciendo a un número las experiencias, subjetividades y procesos formativos, por ello mi extrañeza ante lo que para mí fue “intentar encajar” esta noción en la práctica de la intervención educativa.

Es así que reconozco que la noción de evaluación podría sonar un poco abrupta y contrastar con algunas de las enunciaciones realizadas en este trabajo de investigación-intervención educativa, sin embargo dentro de la animación sociocultural la tarea de evaluación no parte nunca desde un enfoque cuantitativo sino, representa una oportunidad de analizar reflexivamente lo acontecido para seguir construyendo, tanto conocimiento como método, y para mejorar los procesos a partir de la toma de las decisiones necesarias, del establecimiento de nuevos diálogos y de la búsqueda de horizontes más amplios para el propio proyecto, ese es el enfoque del ejercicio de evaluación que se realizó para la recuperación de esta experiencia de intervención.

La evaluación en la animación sociocultural es como afirma Xavier Úcar “un proceso de creación” que nos permite descubrir nuevas perspectivas acerca de lo que estamos evaluando, un proceso creativo y de aprendizaje, “caracterizar la evaluación, como un proceso de creación de nuevas realidades y como un medio para construir, supone relacionarla de forma inmediata con los procesos de aprendizaje” (Úcar 2001, 151).

La evaluación permite entonces entender a mayor profundidad las experiencias vividas y los alcances formativos de este trabajo de investigación-intervención.

Descubrir nuevas aristas y otras perspectivas, puesto que se mira desde un ángulo distinto y con ojos cargados de historias y experiencias.

Retomando nuevamente a X. Úcar, la evaluación es una oportunidad de aprender no sólo sobre el camino recorrido en la experiencia de intervención sino acerca de nosotros mismos a través de la reflexión sobre nuestras acciones, “la mirada que valora es una mirada que relaciona, que contrasta, que mide, que interpreta y que analiza; por eso produce cambios en el agente y le hace sujeto de los aprendizajes consiguientes” (Úcar 2001, 151). La evaluación como aprendizaje entonces, pertenece a los procesos formativos desplegados desde la aproximación a la realidad, el diseño y despliegue del dispositivo de intervención.

Este ejercicio formativo lo realicé junto con el colectivo con base en el reconocimiento de los alcances y, también, de las limitaciones; el pensamiento que emerge de este momento funge como pausa para la reflexión y no de corte final, que la intervención sigue y se diversifica, quizá con cambios en los escenarios y entre sus protagonistas, pero como una semilla que germinaba ha comenzado sus brotes y podrá crecer alimentada con la voluntad de sus participantes.

Es así que, la evaluación encuentra sus referentes en la animación sociocultural, donde se le reconoce como un proceso sumamente importante, que además deviene de un esfuerzo continuo y sistemático, a lo largo de todo el proceso de intervención, por lo que no es una tarea de desenlace y sumativa, sino una sucesión de observaciones, escuchas y registros, espacios de diálogo y negociación, toma de decisiones, búsqueda de alternativas, reflexión colectiva y sobre todo un complejo esfuerzo de permanecer alerta y hacer frente a la realidad a partir del análisis de los caminos recorridos.

Por eso, un primer paso en esta recuperación de los procesos de intervención es el reconocimiento de lo impredecible y dinámico de la realidad, que reflejado en el proyecto significó numerosos cambios, giros, irrupciones y adaptaciones a los planteamientos iniciales y al diseño del dispositivo de intervención.

Esto significa que muchas de las actividades planificadas en un primer momento se transformaron o incluso cancelaron debido a situaciones internas o externas al colectivo participante. Recuperar las razones de estos cambios, la experiencia de los participantes, los logros y aprendizajes colectivos, los aciertos y desaciertos en la gestión, la pertinencia del trabajo diagnóstico y la perspectiva futura del proyecto es parte del proceso de evaluación.

Retomo también, como referente teórico desde la animación sociocultural en este proceso de reflexión el concepto de Fernando Cembranos (1999), para el cual la evaluación implica recoger y analizar sistemáticamente una información que nos permita reflexionar sobre lo realizado con el fin de la mejora en el proyecto, lo cual nos facilita la toma de decisiones en el futuro.

El autor, es también un referente metodológico para el diseño y despliegue del ejercicio de evaluación, puesto que establece una serie de pautas que inician con la delimitación de lo que se evaluará, estableciendo las prioridades entre lo que se desea conocer, para lo cual se pueden establecer criterios de evaluación y formular las preguntas que permitan llegar a este conocimiento (Cembranos 1999).

Em este sentido, el criterio eje de este ejercicio de evaluación del proyecto es precisamente acerca de la participación y colectividad experimentada entre sus participantes. Indagando acerca de los grados de participación alcanzados, la evolución del grupo, las percepciones de los participantes y si se estableció o no una colectividad desde la perspectiva de la animación sociocultural, esto a través de registros de observación participante, el Diario Total del Interventor-Investigador y de los diálogos establecidos para recuperar las historias y experiencias.

Desde esta perspectiva son dos dimensiones sometidas a análisis y reflexión, los procesos y los alcances hasta este momento. Puesto que, al ser un proyecto de corte sociocultural con enfoque cualitativo, resulta mucho más rico analizar los procesos y reflexionar sobre ellos que concentrarse únicamente en los alcances y limitaciones al momento de corte. Sin embargo, acerca de los alcances como criterio

de evaluación, no se traducen en productos obtenidos sino en hallazgos con respecto a los propósitos participativos del proyecto.

También, en este trabajo de investigación-intervención, una de las principales razones de la evaluación F. Cembranos la describe como responsabilidad social y política (Cembranos 1999). Esta responsabilidad está referida al posicionamiento ético-político propio desde el cual plantea el proyecto de intervención, con la intención de incidir en la realidad diseñando y desplegando junto a los jóvenes un proyecto en respuesta a sus necesidades, deseos e intereses. Cuya participación merece una retroalimentación que les facilite reconocer los alcances, aprendizajes y recupere la experiencia del colectivo.

La evaluación a partir de este criterio permite establecer diálogos y ejercicios de retroalimentación para reflexionar acerca de la participación y conformación del colectivo y poder tomar las decisiones pertinentes en acciones futuras que se deriven de esta experiencia.

5.1.1. Acerca de la participación, reflexiones sobre la conformación del colectivo y el trabajo con jóvenes.

La participación es sin duda el corazón de que fue el paradigma metodológico de esta experiencia de intervención educativa, la animación sociocultural. Para la ASC es a través la participación que pueden alcanzarse los objetivos que persigue el colectivo que, en el caso de esta experiencia de intervención, fue construir un espacio para la expresión y el encuentro. Por lo que es imprescindible considerar a la participación dentro de los procesos reflexivos que se lleven dentro de las tareas de recuperación de un proyecto que se desarrolló desde esta metodología.

La importancia de reflexionar acerca de la participación en un trabajo de intervención desplegado desde la animación sociocultural reposa en el

entendimiento de que, esta práctica educativa se ve doblemente atravesada por la participación, puesto que “es a la vez un medio y un fin, dado que se utiliza para estimular a los sujetos a realizar diferentes actividades, por otro lado, es un logro que se impliquen en las mismas” (Pérez y Pérez 2006, 191).

En este sentido, la participación del colectivo tiene doble implicación formativa, como esfuerzo orientado hacia la consolidación de un espacio de expresión y como la adopción de “una actitud y un derecho de colaborar en medida de sus posibilidades a la mejora y transformación de la sociedad” (Pérez y Pérez 2006, 192). Desde esta perspectiva, las y los jóvenes que en distintos momentos transitaron por el proyecto experimentaron procesos participativos en tanto desde su integración como colectivo trabajaron para contribuir a la transformación de ciertas condiciones de su propia realidad.

Debido a las características del colectivo las circunstancias en que se fueron desarrollando las distintas actividades, la integración del colectivo y la participación fue alcanzando diferentes grados en los distintos momentos de la intervención. Durante el primer momento, el diagnóstico, la participación de los jóvenes comenzó a crecer a medida que avanzaban las sesiones, especialmente cuando les reiteré el carácter voluntario de su participación, puesto que la convocatoria por vía institucional mediante el departamento de trabajo social dirigida a jóvenes con problemáticas de conducta o para la convivencia generó al principio un rechazo por parte de los jóvenes.

Sin embargo, cuando continuaron asistiendo aquellos que sintieron interés por las actividades que realizamos, la participación fue más consciente y activa. Durante la actividad “redes de curiosidades” los jóvenes comenzaron a manifestar sus gustos e intereses, a hacer escuchar su voz, algo que en muchos de ellos fue creciendo y a partir de lo cual se diseñó el resto del proyecto de intervención.

Al reducirse el grupo dentro del taller de exploración, los participantes que permanecieron se volvieron más participativos en cuanto constantemente proponían las actividades y centros de interés sobre los cuales movernos, en los

diálogos de estos jóvenes surgió la expresión como necesidad sentida sobre la cual se orientó la intervención.

En este punto las propuestas de los jóvenes dirigidas hacia la exploración del teatro significaron una participación activa en la elaboración de guiones y en las reuniones de planificación donde expresaron su preocupación acerca del tema que eligieron abordar de la “violencia hacia las mujeres a través de la difusión no autorizada de imágenes de contenido privado” y participaron activamente diseñando las dramatizaciones.

En este punto los jóvenes comenzaron a *tomar parte* del grupo, a diferencia del mero *formar parte* como enuncia Gloria Pérez Serrano y María Victoria Pérez de Guzmán, haciendo esta diferenciación para identificar la participación. Los jóvenes se iniciaron en el camino de la participación a partir de la adopción de ciertos valores y actitudes, puesto que “la participación exige compromiso, cooperación y responsabilidad, valores que favorecen la capacidad de actuar en conjunto” (Pérez y Pérez 2006, 191)

Algunos de ellos más, los más desinhibidos e implicados comenzaron a dirigir las situaciones dramatizadas y a idear campañas donde invitar a otros alumnos. Dichas campañas fueron también muy participativas, donde los jóvenes iniciaron actitudes de autogestión en la organización, decisión e implementación de las campañas. Diseñaron materiales de difusión, un logotipo y nombre para el colectivo, un cartel que se imprimió en lona para acompañarse en las campañas y recorrieron los distintos grupos de la escuela invitando a otros alumnos de la secundaria a unirse según los propósitos que ellos mismos definieron a partir del diálogo.

En este momento también fue que comenzó a resonar la palabra colectivo en tanto puede cuestionarse si teníamos ya definidos objetivos para trabajar juntos y se sentía la motivación que les movilizaba en torno a una causa común. Así comenzamos a trabajar el concepto de colectivo y a identificarnos como tal.

“Les pregunté por un nombre para el colectivo, les dije que sería bueno que propusieran ellas alguno puesto que ellas habían sido quienes más habían estado participando y que podíamos condensarlo en la siguiente sesión...

Después de pensarlo un rato Valeria propuso atrapasueños, puesto que dijo que para ella tienen un significado muy especial de esperanza y sueños y que sería bonito usarlo en ese mismo significado. Les pregunté si entonces ya éramos un colectivo, súper chiquito, pero con ideas y metas en común y asintieron” (ROP JDTZ 2019)

Las actitudes autogestivas en tanto participativas refieren a lo que G. Pérez y M. V. Pérez como otro valor de la participación, la coordinación, que dentro del colectivo significó “un intercambio entre los miembros en un proceso organizativo, en este caso, informal” (Pérez y Pérez 2006, 193) la movilización de los esfuerzos en torno al objetivo compartido de involucrar a otros jóvenes.

Esta campaña fue también el momento en que se integraron nuevas jóvenes que serían quienes continuarían el proyecto tras el egreso de sus compañeros de tercer grado de secundaria. Estas jóvenes siguieron el trabajo de sus compañeros quienes les transfirieron los ideales, construcciones y proyecciones que teníamos hasta el momento.

Sin embargo, la participación no fue equitativa entre todos los integrantes, especialmente en ese momento cuando el grupo era aún un poco más numeroso y mixto. Muchos jóvenes asistían de manera intermitente y aunque hice por mi parte un esfuerzo para animarlos a comprometerse, no se integraron por completo y las jóvenes que eran más constantes se desanimaron ante esta situación. La interacción se hizo menos dinámica en las fechas cercanas al cierre del ciclo escolar 2018-2019, los exámenes de ingreso al nivel medio superior y las evaluaciones del último trimestre dificultaron que los jóvenes se involucraran nuevamente. El grado de participación bajó y el proyecto pasó por un periodo de estancamiento.

Desde la reflexión, aún no se lograba en ese momento la cohesión del grupo, no había un sentido de pertenencia a él por la generalidad de sus integrantes, algunos ponían mucho más esfuerzo e interés contrastados con el resto. No se había

establecido uno de los principios en los que reposa la participación, que es la corresponsabilidad, definida como la dimensión comunitaria de la responsabilidad en libertad, que implica que todos los miembros se involucren en la solución de los problemas del grupo sin dejar todas las decisiones y problemáticas en manos de unos cuantos (Pérez y Pérez 2006).

Algunas de las jóvenes estudiantes tuvieron una actitud de liderazgo en ese momento y procuraron organizar al grupo animando a participar, hablando acerca de la importancia del trabajo que estaban planteando realizar. Dos jóvenes también muy motivados apoyaban su trabajo, pero a ritmos distintos pues la disciplina y nivel de compromiso era distinto para ellos. Se vivió angustia por continuar el trabajo en el tiempo que quedaba.

La alumna Valeria preguntó acerca del tiempo que queda que es corto, le dije que sí, que habría que trabajar mucho y sobre todo concentrarnos en un tema y enfocarnos en poder realizar algo concreto antes de que concluya el ciclo. Manifestó su preocupación por ser de tercero y estar por egresar, le dije que no se preocupara que algo ya se había dicho y avanzado y que eso es importante. (ROP JDTZ 2019)

Sobre esa etapa, las jóvenes manifiestan a la retrospectiva su percepción y sentir que podrían haberse realizado más actividades o con mejores resultados dentro del taller exploratorio si todos hubieran participado de una manera más equitativa.

“(¿Qué te hubiera gustado que fuera diferente?) El compromiso de algunos compañeros, que muchas veces no nos dejó avanzar, que se salieran si no querían pues siempre decían que sí, pero les daba pena o no llegaban y usted no los sacó o fue más paciente con ellos. Aunque pues igual yo sé que eso es de cada uno, pero siento que hubiéramos podido hacer más cosas, sino hubiéramos estado esperando tanto y al final de todos modos se salieron”. (E12 2020)

Tras el cierre del ciclo escolar, las alumnas que recién se habían integrado retomaron la batuta dejada por las jóvenes de tercer año. Algunos de los chicos que continuaban seguían participando de forma más pasiva e intermitente. A partir de ese momento de transferencia en los roles, en el que la generación saliente dejaba

en manos de las nuevas integrantes el liderazgo y la toma de decisiones, así como los consensos y las enunciaciones que orientaban el proyecto, las jóvenes se afirmaron en la asunción de responsabilidades, que es el primer escalón en el camino hacia el desarrollo de actitudes participativas, previo a la pertenencia al grupo (Pérez y Pérez 2006)

Las actividades de técnicas de dramatización que tenían por objetivos prepararlos en el sentido del arte teatral, así como en la soltura escénica, integrar a los nuevos participantes, fomentar la creatividad y superar la timidez no se vivieron por igual entre todos. Algunos jóvenes, de ambos sexos, tuvieron mucha dificultad para participar en estas actividades e integrarse al colectivo, aunque poco a poco fueron realizando con mayor soltura las actividades.

La dinámica de la participación durante toda la estrategia de teatro y dramatización fue similar, algunas jóvenes muy comprometidas esperaban a sus compañeros hasta que poco a poco fueron abandonando el colectivo y fue este momento cuando se dio un giro hacia convertirse en un exclusivo femenino donde las jóvenes participaron activamente en el resto del proyecto.

En ese momento se redefinieron algunos objetivos a partir del diálogo entre ellas y se dio cierre a dicha estrategia, buscando siempre las jóvenes nuevos espacios donde hacerse escuchar. Esta generación de jóvenes fue mucho más directa y dinámica en sus participaciones expresando claramente el camino por el que querían dirigirse. Dentro del colectivo, el aula, eran muy participativas, expresivas y existía un ambiente de confianza. Compartieron no solo sus ideas acerca de las actividades sino también sus emociones e intereses por abordar distintos temas relacionados con lo que viven y sienten como adolescentes.

Esta fue una nueva fase de conformación del colectivo con objetivos mucho más claros que permitió realizar las actividades sin tanta interferencia, a pesar de las evidentes problemáticas que estas jóvenes vivían en su ámbito familiar.

Una de ellas desde el papel de líder participaba como portavoz de las ideas que iban surgiendo para rediseñar las actividades y su intención por retomar otros lenguajes artísticos.

A partir de esa decisión colectiva y la redefinición del dispositivo como uno interdisciplinario la participación se hizo mucho más intensa en diálogos, debates, propuestas e interacción, así como en el ejercicio del pensamiento crítico.

Procesos formativos de comunicación y análisis se hicieron más evidentes en cuanto expresaban sus opiniones acerca de los temas que se trataban en las sesiones, argumentaban y reflexionaban acerca de cuestiones de su contexto y de la realidad actual. Estas actitudes participativas manifestadas, reposan sobre el principio de cooperación, en donde “se tiende hacia conseguir el bien común a través del esfuerzo conjunto” (Pérez y Pérez 2006, 193)

En este sentido la participación comenzó a transformar a las jóvenes, desde cómo se desenvolvían e interactuaban entre sí y por retomar firmemente la idea de buscar la construcción de otros espacios donde hacerse escuchar fuera del aula. Comenzó la planeación de salir a expresarse ante más personas.

Sin embargo, la idea de realizar una campaña fuera de la escuela, aún les producía cierto temor. La búsqueda de espacios donde expresarse en su comunidad hizo poner el enfoque en una campaña informativa enfocada en el tema que habían determinado desde una perspectiva de género mucho más marcada.

Este fue el punto cumbre de la participación, donde mostró su cara más dinámica y de compromiso. Las jóvenes realizaron esta actividad con gran entusiasmo, y a pesar de que su participación en el momento previo de organización comenzó poco activa en tanto no terminaban los materiales de difusión, conforme les surgían ideas para complementar la actividad se coordinaron entre ellas para conseguirlo, como en el caso de los alimentos que prepararon para compartir.

Esta actividad no sólo transformó su percepción sobre su participación sino también sobre la escuela como un posible espacio de expresión. Tras su realización las

jóvenes insistieron en hablar con el director para realizar pláticas en la escuela, actividad que previamente rechazaban por el temor a desenvolverse frente a los compañeros y docentes.

Los ejercicios de evaluación y las conversaciones que como colectivo tuvimos después de la actividad mostraron que les fue significativo por permitirles superar el temor de expresarse y participar. El proceso formativo de actitudes participativas se manifestó en cuanto a las actitudes de sensibilización y motivación (Pérez y Pérez 2006) que mostraron las jóvenes.

Esta fue una experiencia muy enriquecedora como colectivo que propulsó las propuestas e iniciativas por parte de las jóvenes hacia la actividad de presentación en la escuela primaria; su motivación por compartir la información y prevenir la violencia hacia las niñas más pequeñas que ellas dinamizó sus expectativas. Sin embargo, justo en la planeación previa a dicha actividad, la interrupción de las clases por la pandemia impidió el contacto y las sesiones presenciales. La participación tuvo que tomar nuevos rumbos.

Las problemáticas de comunicación de las jóvenes a causa de la carencia de internet y medios para conectarse dificultaron la posibilidad de las propuestas que les hice de continuar el trabajo y la campaña en línea. La participación se vio casi por completo interrumpida. El colectivo comenzó a fragmentarse y los cuestionamientos acerca de las fallas para la integración fueron constantes en mi interior.

No obstante, tras un tiempo de silencio, hablaron mucho acerca de las emociones provocadas por la crisis económica y de salud que enfrentamos como sociedad, las jóvenes finalmente se acercaron para compartir que pasaban por momentos familiares muy complejos. Algunas de ellas cortaron la comunicación y otras lo hicieron mucho más esporádico, quienes seguían en contacto propusieron buscar la integración de más jóvenes con la finalidad de continuar el trabajo o darle un cierre a la actividad difundiendo la idea que venían manejando. Se retomó la participación de distintas formas e incluso pudimos contactar a exalumnas que

participaron en el primer dispositivo de exploración e inyectaron al colectivo nuevas ideas acerca de cómo continuar el trabajo de las compañeras.

Las jóvenes que se integraron compartieron sus impresiones acerca del trabajo que realizaron presencialmente antes del distanciamiento social, comentando la importancia de lo que estaban expresando, el tema que estaban divulgando y su admiración por el trabajo del colectivo. Esto reanimó especialmente a una joven que había permanecido muy distante por las dificultades de comunicación.

“Me parece muy interesante y motivador que jóvenes de secundaria empiezan a conocer y a saber cómo es que funciona esto, yo ya salí de la secundaria y el tema no se tocó y probablemente si hubiera pasado por una situación así hubiera creído que todo era mi culpa; el pasar de secundaria a preparatoria es un paso muy grande, es comenzar una nueva etapa, es estar a un paso de la universidad, realmente es bueno que chicas de 12/15 años se adentren a estos temas para saber cómo actuar”
(RE11 JDTZ 2020)

La participación, aunque no muy frecuente, se reactivó en propuestas, ideas y diálogos a través de redes sociales, llamadas y mensajes. Con la creación de un nuevo grupo para la interacción las ideas que se vienen gestando advierten una nueva etapa para el proyecto que abre posibilidades hacia el futuro. De esta forma, puedo intuir que los procesos participativos, a pesar de interrumpirse, no se terminaron sino pausaron y poco a poco se fueron retomando, puesto la huella del trabajo previo sigue presente y las jóvenes estudiantes van identificando a la participación como una poderosa herramienta para la expresión y la transformación social.

Otras voces del colectivo también se manifiestan en el sentido de que se transitaron por distintos grados de participación por la rotación de integrantes, los intereses que tenían o las circunstancias que se fueron dando a lo largo de los casi dos años en que se ha llevado a cabo este proyecto desde el acercamiento al contexto hasta el presente. Los jóvenes quienes han participado en este proceso de reflexión han calificado la participación del colectivo como horizontal en tanto que las decisiones, actividades y organización fue equitativa

¿Cómo fue tu participación en el taller? Entusiasta, hacíamos propuestas y hablamos mucho. ¿Crees que las decisiones acerca de las actividades se tomaban entre todos? Si, hubo mucha cooperación ¿Cómo era la interacción entre los integrantes del taller? Divertida y comprensiva, pues había unos que hacían más cosas y otros menos, pero nadie era irrespetuoso, creo que nos servía para llevarnos bien. ¿Cómo se tomaban las decisiones? Equitativamente entre todos E14 EU 04082020

En este sentido como evaluación del proyecto en torno a la participación, mi propia perspectiva me indica que hubo momentos intermitentes donde la participación fue más activa especialmente a causa del bajo nivel de compromiso logrado en algunos integrantes y la irregularidad de asistencia. Aquí en reflexión quizá algunas de las actitudes propias por mantener el número de integrantes dificultaron el avance de aquellos quienes se mantuvieron por más tiempo, sin embargo, conforme avanzó el proyecto, la consolidación de un colectivo de jóvenes comprometidas permite mayores grados de participación y procesos formativos más profundos.

Mi reflexión y revisión de las observaciones me permite identificar cambios tanto en la perspectiva de la participación por parte de las jóvenes como en su ejecución, demostrando un aumento en las actitudes participativas conforme se integraban más al colectivo, actitudes que cuya adopción significa una herramienta de vida que puede ayudarles a enfrentar problemas futuros encontrando soluciones a partir de la cooperación, la toma de acuerdos, la organización autogestiva así como la asunción de responsabilidades individuales y colectivas.

Además, el traslado de la participación hacia los medios digitales abre un amplio panorama de posibilidades para entender y ejercer la participación. Víctor Ventosa señala que “va a ser la aparición de canales digitales para la información, la comunicación y la gestión de procesos con la administración, así como la posibilidad de una participación directa universalizada, la que va a estructurar este nuevo paradigma para la democracia local, paradigma que, si bien en estos momentos todavía está en ciernes como utopía de un nuevo «paraíso participativo», se está ya implementando” (Ventosa 2006, 111).

De la misma forma se establece un inmenso campo para la reflexión y el cuestionamiento acerca de cómo entendemos la participación y cómo la entienden las generaciones más jóvenes, lo que ofrece la posibilidad de enlazar ambas perspectivas y crear a través de la participación, desde nuevas esferas y medios, puentes para seguir interviniendo, animando en busca de una sociedad democrática, participativa y con mejor calidad de vida, entendida esta como tomar con libertad y responsabilidad el protagonismo de los proyectos de vida.

Es especialmente importante, en relación con esta idea, analizar también el sentido de la participación como una verdadera participación de las jóvenes, desde enfoques especializados en la juventud, para reflexionar acerca del modelo de participación que tuvieron a lo largo de la experiencia de intervención aquellos que en distintos momentos se involucraron.

En este sentido, en un primer momento, la participación dentro del taller de exploración artística interdisciplinaria, tomando como referencia la Escalera de Participación desarrollada por Roger Hart (1993), puede entenderse que comenzó en el peldaño más bajo de la participación genuina *asignado pero informado* en tanto las condiciones de la convocatoria y de la planeación inicial de la actividad fueron ajenas a sus propias decisiones pero fueron informados de las intenciones del proyecto y a partir de este proceso de interacción, información e intercambio es que su asistencia y participación se volvió voluntaria.

A partir de ese momento se transitó hacia niveles más altos de participación en tanto se involucraron cada vez más en la toma de decisiones y sus intereses y deseos fueron dando forma y orientación al proyecto. Desde el acercamiento de la realidad fue trascendiendo gradualmente la organización del grupo hasta la conformación de un colectivo donde los jóvenes primero fueron *consultados* y orientados para la toma de decisiones hasta mayores niveles de autonomía donde las *decisiones compartidas*.

Sin embargo, en los momentos de mayor dinamismo dentro del colectivo, donde se movilizaban todos los deseos de las jóvenes por emprender nuevas actividades, por

abrir nuevos espacios para expresarse y entablar diálogos, su iniciativa y propuestas orientaron toda la acción del colectivo en donde mi papel de facilitadora era el apoyar sus decisiones y disponer de medios y recursos para que siguiera emergiendo todo el potencial creativo y deseante de las jóvenes, siendo ellas quienes me invitaban continuamente a formar parte del círculo que se conformaba a partir de deseos, significaciones e imaginarios compartidos. Esto revela un nivel de participación más alto en tanto matizan esas líneas de división entre el mundo de los jóvenes y los adultos a partir de la iniciativa de las jóvenes a incluir en sus proyectos y deseos a un adulto que las acompaña en ese proceso formativo.

Ese es, el que Roger Hart señala como el peldaño mas alto de la participación de niños y jóvenes que es aquellos proyectos iniciados por jóvenes y compartidos posteriormente con los adultos, el autor expresa la dificultad de encontrar ejemplos de este nivel de participación genuina, no debido a la resistencia de los adolescentes a ocuparse en actividades o proyectos de su interés o a compartirlos con los adultos, si no a la “falta de adultos preocupados por entender los intereses de los jóvenes” (Hart 1993, 18).

Con esa premisa, Hart rescata una figura que a su modo es “un tipo de profesional que sabe como dar vida al potencial de las personas jóvenes” poniendo especial atención a los “sutiles indicadores de energía y compasión” de los jóvenes que es precisamente la del Animador Sociocultural (Hart 1993,18).

Así es que como interventora educativa y desde el perfil de la animación sociocultural el promover la participación de las y los jóvenes que han conformado y protagonizado esta experiencia de intervención ha sido principalmente acompañarlas y apoyar su toma de decisiones, dialogando para intercambiar perspectivas, interesada en escuchar su voz, como la voz de un Otro.

5.1.2. ¿Qué tanto nos expresamos? ¿Visibilizamos y enunciamos para cambiar o sólo reproducimos el orden instituido?

Esta dimensión del ejercicio reflexivo se relaciona con lo que Cembranos (1999) identifica como el análisis del logro de los propósitos planteados, en el caso de este trabajo de investigación-intervención se gira en torno a la expresión, como necesidad y deseo expreso de los jóvenes. Por lo que el cuestionamiento se dirige hacia los alcances y limitaciones en el sentido de la expresión, tanto en el sentido de la subjetividad de cada uno de los participantes como orientada a una expresión que haya permitido la visibilización de aquellas inquietudes y problemáticas que los jóvenes desearon abordar en busca de una transformación en las actitudes y dinámicas que experimentan o solo una expresión que reproduce las lógicas del sistema en que todos nos encontramos inscritos.

En el taller de exploración, la expresión brotó como necesidad y deseo a partir de la experiencia misma que dejaron los lenguajes artísticos como medios fértiles para expresar lo que acontece en su interior y que les resultaba difícil plasmar por medio de palabras y de los canales convencionales de comunicación hacia otros, especialmente los adultos.

Entendiendo la expresión como una necesidad humana, desde la perspectiva antropológica, como un proceso que nos permite relacionarnos con los demás además de exteriorizar nuestro interior como forma para reconocer nuestra propia existencia. David Picó afirma que hay que expresarnos para existir “nos expresamos para poder existir porque lo que está dentro no existe; existe solo lo que sale fuera” (Picó 2016, 1)

Siendo así, una necesidad que los jóvenes reclaman en tanto “hay una dignidad en la expresión que está relacionada con la dignidad de existir. No poder expresarse implica una negación de la propia existencia, un dejar de existir” (Picó 2016, 1). La

expresión, especialmente en la adolescencia y juventud, es una reafirmación de la existencia, una forma de consolidar la identidad y el reconocimiento propio.

Pero existen muchas formas de expresión, y el dispositivo de exploración logró precisamente movilizar las expresiones por medios distintos. Lo que las palabras no consiguieron describir, el arte visual facilitó especialmente en cuanto expresión de emociones, los jóvenes pudieron hablar de sentimientos como la confusión, soledad, incertidumbre, amor y desamor de la etapa de la adolescencia.

Mediante el arte dramático y el movimiento corporal, las expresiones se materializaron también en enunciaciones acerca de sus emociones, sus preocupaciones y las experiencias que tienen en la interacción con los demás, como parte de las dinámicas del momento actual, lo que permitió visibilizar cuestiones de género, la percepción sobre el riesgo que corren las jóvenes en la normalización de nuevas formas de violencia y el deseo de incidir en estas prácticas a través de la sensibilización y transformación de las actitudes de aquellos jóvenes y adultos que les rodean.

La experiencia en el arte dramático da cuenta del poder expresivo del cuerpo, y es que, de acuerdo con David Le Bretón “del cuerpo nacen y se propagan los significados que fundamentan la existencia individual y colectiva; constituye el eje de la relación con el mundo, el lugar y el tiempo en los que la existencia se hace carne a través del rostro singular de un actor” (Le Bretón 2008, 10)

El cuerpo es el puente que nos relaciona con el mundo, nuevamente retomando a Le Bretón, no solamente en cuanto a las percepciones sino también para la expresión de las emociones, es decir el cuerpo no solo es medio para la interiorización del exterior sino para la exteriorización del mundo interior, y campo de interacción de ambos. Entonces, “la existencia es, en primer lugar, corporal” (Le Bretón 2008, 9).

A partir de la incursión en el teatro en el dispositivo de exploración, el lenguaje corporal y de dramatización significó ampliar las posibilidades expresivas del cuerpo

y una resignificación en la forma de habitarlo. Los jóvenes que al principio mostraron resistencia fueron encontrando en las técnicas preparativas, la construcción de guiones y la dramatización nuevas formas de relacionarse con su entorno, de otorgarle sentido especialmente a aquellas cuestiones que les traspasan como lo es las violencias a las que están expuestos.

Esto es particularmente importante, puesto que a la par de expresiones de emociones y sentimientos, algunos característicos de la juventud y la adolescencia, las expresiones se encaminaron hacia montar una resistencia y oposición a las situaciones que les violentan y transgreden, que lamentablemente son parte de un sistema social que les antecede y les rebasa.

Los jóvenes emprendieron a través de sus expresiones y propuestas una campaña que se materializó en acciones y el diseño de un dispositivo de intervención compuesto de estrategias creativas de expresión a partir del arte. Siendo este último el movilizador a la vez que el medio posibilita la expresión. En este sentido las expresiones estuvieron orientadas hacia la construcción de nuevos sentidos a partir de la visibilización de sus problemáticas y la sensibilización de los otros en torno a las temáticas de violencia, en la búsqueda de actitudes de oposición a las fuerzas que se imponen violentando a las jóvenes. Una transformación de actitudes pasivas de indiferencia, normalización y reproducción de la violencia hacia actitudes que operan en resistencia.

El lenguaje de la música, y en especial la decodificación de los mensajes que se transmiten por medio de ella también fueron detonadores de expresiones cargadas de significado. En el ejercicio del disco fórum, a través del diálogo se iniciaron procesos de análisis y resignificación de las expresiones musicales, corporales a través de la danza y de las violencias que se transmiten, como un ejercicio de enfrenta hacia la normalización e interiorización de esos mensajes.

Las expresiones de las jóvenes en torno a las emociones que les convocaba el ejercicio de decodificación fomentaron además la reflexión en otras jóvenes, como una cadena de naipes que contagia a la otra para derribar las estructuras que le

someten. Fueron sumamente valiosas sus aportaciones, la revisión de expresiones posteriores que las jóvenes comparten en redes sociales, da cuenta de ello, un cambio en la perspectiva desde la que miran estos fenómenos y desde la que se inscriben en ellos, ahora más críticas, analíticas y reflexivas.

También, la actividad que se desplegó en la comunidad, fuera de los límites escolares, significó una transformación en cuanto a la percepción de la participación y de la expresión, en el sentido de ampliar el público escucha y de resignificar el espacio escolar, el cual desde la percepción de las jóvenes no se mostraba ya tan imponente a partir de la comparación con los espacios conquistados.

Si bien las numerosas limitaciones que enfrentó el colectivo en cuestión de la transformación de sentidos a partir de las expresiones fueron a causa de fuerzas externas al colectivo, derivadas del contexto, de las lógicas escolares y de la realidad social que se impuso a raíz de la pandemia, también se experimentaron dificultades originadas desde el centro, por problemas de comunicación, organización y falta de motivación.

Sin embargo, las expresiones no se detuvieron ni a partir del distanciamiento social, cuando el cuerpo y la presencia dejaron de ser el medio para la expresión, otros espacios brindados por la tecnología posibilitaron continuar con las expresiones, aunque a tiempos distintos y acompañadas de muchos silencios, la expresión de las emociones, deseos e intereses encontró en estos medios un lugar para continuar su camino.

A través de grupos en redes sociales, mensajes y publicaciones las jóvenes expresaron tanto su deseo por seguir participando de acuerdo con los recursos y medios que ahora disponía el colectivo, como las emociones que les provocó la abrupta irrupción de la vida social, así como la resistencia que oponen a las formas de violencia de género que detectan en su contexto.

En sentido de los silencios, estos también formaron parte de la expresión, a través de ellos las jóvenes siguieron compartiendo algo que Ana María Fernández (2007)

denomina producción de identidades no discursivas, que no forman parte de la narrativa, pero sí pueden sentirse y comunicarse. Al cuerpo y los silencios, A. M. Fernández (2007) los describe como los impensados del lenguaje, cargados de una expresividad distinta, alejada del discurso, pero desde mi perspectiva más cercana a la forma en que percibimos y habitamos el mundo, dos medios expresivos presentes en este trabajo de investigación-intervención.

Tras superar los silencios el colectivo siguió expresándose por medios discursivos, por la decodificación de imágenes y sonidos que forman parte del mundo digital y por medio del intercambio de ideas en la interacción. La expresión de las jóvenes siempre dirigida hacia la transformación de sentidos y actitudes merece un reconocimiento en cuanto a sus alcances desde la perspectiva de comunicar y expresar para existir y la dimensión antropológica de la expresión como necesidad humana. Si bien los foros no fueron numerosos ni en público ni en recurrencia, dentro de las sesiones y las diferentes actividades las expresiones emergieron orientando el curso de la intervención y la producción de nuevos sentidos en torno a los temas que les traspasaba. Siendo el diálogo y el discurso, los lenguajes del arte, del cuerpo, de los silencios e incluso los medios digitales el medio para la expresión.

5.2. Interviniendo por la construcción de un espacio, las diversas formas de encuentro.

La compleja noción de espacio se ha abordado desde distintas disciplinas y perspectivas a lo largo de la historia, siendo utilizada tanto en el lenguaje común como en el académico. Este proyecto de intervención se atraviesa por la construcción del espacio como un eje tanto en la práctica en referencia a la búsqueda constante de su creación para hacer emanar la expresión de los jóvenes, como en sentido epistemológico de su comprensión y conceptualización.

Esta experiencia da cuenta de un trayecto en la construcción de un espacio de expresión que deriva en el reconocimiento de este último desde la postura antropológica entendido como lugar de coexistencia, de prácticas, de significados compartidos, de un encuentro como el que define Mónica Sepúlveda “de construcción y significación colectiva, de intercambio en la interacción, es decir, de la complementación de unos y otros, del yo que se reconoce en el otro” (Sepúlveda 2009,67), conceptualización de la animación sociocultural que orientó en todo momento la intención de esta experiencia de intervención.

Para este trabajo de investigación-intervención la noción de espacio no se delimita en el sentido físico como mero territorio geográfico, sino que refiere en el sentido del lugar antropológico como “lugares cargados de sentido y significación cultural, como espacios que posibilitan el despliegue de prácticas sociales y culturales” (Urreola 2005, 8). Un espacio de interacción, donde sucedan y se movilicen los sentidos.

Partiendo de esta premisa, el espacio puede construirse a partir de la instauración de prácticas sociales y del otorgamiento de sentidos en la interacción. Y eso es precisamente lo que en todo momento persiguió el colectivo como construcción de un espacio para la expresión.

Este sentido del espacio desde el que se planteó el dispositivo de intervención tuvo como base el encuentro, que se identifica dentro de la dimensión antropológica de la animación sociocultural. Refiere al contacto con los otros “El encuentro es un acontecimiento que se produce en la relación entre las personas” (Pérez y Pérez 2006, 120).

Desde el taller exploratorio el encuentro fue un eje que orientó los esfuerzos. Un encuentro cara a cara desde los rasgos que describe la animación sociocultural, de reciprocidad donde los sujetos intervienen de forma activa uno en el otro; en la intimidad que exige la horizontalidad y renuncia de cualquier forma de dominación, dejando ser al otro; desde el diálogo y la comunicación como unión afectiva de dos conciencias; y con base en la donación y comunión con el otro (Pérez y Pérez 2006).

El encuentro logrado en el dispositivo de intervención posibilitó la construcción de ese espacio de expresión que se propuso desde el colectivo, en el diálogo cara a cara y mediante la expresividad corporal y discursiva del teatro y la música. Sin embargo, la realidad imprevista interrumpió en cierto momento el encuentro y parecía haber destruido el espacio construido.

Semanas de diálogos intermitentes y silencios, fueron también momentos de reflexión acerca del significado de estas nociones, en lo que anteriormente describí como un proceso de resignificación del espacio. El retorno de la interacción por redes sociales y la instauración de un nuevo espacio en los grupos creados, representó una deconstrucción, y no destrucción del espacio construido y su traspaso hacia otras dimensiones; demostrando que este no solo trasciende las barreras de lo geográfico en la interacción sino de la presencia cara a cara, cuerpo a cuerpo, aferrándose a nuevas formas de presencialidad.

Y aunque esta afirmación sería sometida a muchas críticas desde quienes estudian el encuentro y le atribuyen el rasgo de la presencia del cuerpo como inherente a su esencia, representa una oportunidad para el cuestionamiento de los alcances de la interacción, el intercambio y la expresión en encuentros y espacios que van más allá de la presencia física. Siendo el distanciamiento no un impedimento y si una oportunidad de reinventar la práctica de la intervención y la animación sociocultural como perseguidora incansable del encuentro para la movilización y participación de los grupos y personas.

Víctor Ventosa (2006) describe los medios cibernéticos como campo desde el cual desplegar la animación sociocultural en lo que enuncia como Ciber animación, de la cual comparte experiencias. Esto tiene que ver con las expresiones, primeramente emocionales que protagonizaron los primeros momentos del espacio instaurado en las redes, como búsqueda de identidad y pertenencia, algo a que aferrarse ante la incertidumbre de los tiempos actuales, una nueva noción de comunidad, lo que Ventosa, citando a Wellman señala para las redes que se tejen en el ciberespacio «las comunidades son redes de vínculos interpersonales que

proporcionan sociabilidad, apoyo, información, un sentimiento de pertenencia e identidad social” (Ventosa 2006, 107).

Los encuentros, privados en la realidad actual de la presencialidad pueden considerar la reconstrucción del espacio, en tanto lugar de interacción y despliegue de sentidos pues “a partir de las vivencias comunicativas, donde, en ausencia de otros sistemas de referencias, en la sociedad posmoderna encontramos mecanismos de estructuración de las nuevas comunidades, unas comunidades basadas en relaciones de amistad, preferencias, consumo o incluso interactividad mediática” (Ventosa 2006, 108).

Esto significa un antecedente, pero también un punto de referencia para poder pensar en la construcción de espacios a partir de encuentros diversos, que responden precisamente a la diversidad de las necesidades, deseos, condiciones y formas de existencia humana.

Consideraciones reflexivas sobre la experiencia de investigación-intervención.

He reconocido previamente lo alterante que resulta la intervención en tanto toca numerosas estructuras que aseguran la estabilidad; no solo de las instituciones o los grupos, sino también de las personas. Esto fue a lo que me enfrenté en el proceso de intervención: a ser intervenida, en el desmantelamiento de algunas de mis estructuras, conceptos y prejuicios.

Desde el trabajo de aproximación a la realidad, hubo un ejercicio de reescritura de supuestos que tenía con respecto a la escuela, los sujetos que la habitan y las interacciones en ella; mi juicio estaba empañado por mi experiencia como docente en la escuela, que es una perspectiva y rol completamente distinto. A partir de este acercamiento se transformaron algunos de mis supuestos, de modo que me permitieron buscar más allá de las apariencias y procurar establecer diálogos con diferentes personas de la escuela y la comunidad. Esto afectó notablemente mi forma de ver algunos procesos dentro de la escuela, así como mi relación con el contexto; de igual manera la interacción con los jóvenes del colectivo tuvo profundo impacto en mí en dos momentos distintos.

Durante el dispositivo para conocer pude reconocer las problemáticas de distintos jóvenes quienes expresaron dolor y dificultades en su historia de vida. De igual modo en el dispositivo de exploración me vi reflejada, cuestionada e impactada por las enunciaciones de las jóvenes y su determinación por visibilizar las problemáticas que les traspasan.

Esto significó una forma distinta de ver a la juventud para reconocer aún más sus capacidades participativas y de toma de decisiones para un mundo mejor. Reconocí jóvenes adolescentes dispuestas a alzar la voz para expresar su sentir, interesadas, por ejemplo, en visibilizar y detener nuevas formas de violencia que podían afectarlas a ellas o a otras jóvenes con quienes aún sin conocer, han tejido alianzas invisibles.

El momento más complejo quizá en cuanto a mi propia concepción de la intervención e implicación lo supuso el distanciamiento y la angustia por continuar el proceso de animación a la distancia en un momento en que el colectivo empezó a frenar su interacción y alejarse cada vez más del diseño del dispositivo y sus actividades.

Sin embargo, esto sólo significó una resignificación de las nociones previas sobre las que se erigió este trabajo de investigación e intervención, las de encuentro, participación, expresión y espacio. Hacia un trabajo de elucidación que permitiera la comprensión de estos ejes que atravesaron toda la experiencia de intervención.

La mirada hacia el sentido antropológico de estas nociones me permitió junto al colectivo reconocer nuestra esencia humana en los procesos que vivimos, que junto a la realidad impredecible y dinámica hicieron de este trabajo de intervención realmente una experiencia.

Experiencia que incluye emociones, ideas, sensaciones, la presencia del cuerpo dentro de la intervención como sugiere Teresa Negrete, y también en su ausencia, haciendo cuerpo en la interacción con los demás aún en la distancia.

Los aprendizajes acumulados a través de todo este camino sobrepasan aún la memoria que sobre la reflexión se construye. Sin embargo, puedo afirmar que en el tránsito todos quienes participamos nos transformamos de alguna u otra manera.

La Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo ha sido sin duda uno de los procesos más transformadores de mi vida, una metamorfosis completa donde mi pensamiento mudó de la simplicidad hacia el paradigma del pensamiento complejo, como un despertar de conciencia que como cualquier metamorfosis resulta dolorosa e inquietante.

En el proceso de intervención me implico porque además se centra en ejes que también me atraviesan, como es el arte, la educación, la interacción con los jóvenes y por supuesto, la existencia como mujer en un sistema cuya estructura nos oprime en cuestión de género. En los intereses e inquietudes de las jóvenes que a lo largo

del proyecto integraron el colectivo me vi reflejada, complementada también por Otros y a partir de este intercambio con el colectivo me he cuestionado y reinventado.

La experiencia de investigación-intervención deja además en mí una profunda reflexión sobre la dimensión política del ser educador, desde la docencia y la intervención, como un posicionamiento que requiere asumirse como tal, desde las actitudes participativas y colaborativas, como las que propone la animación sociocultural, también desde un activismo orientado necesariamente hacia el bien común y la construcción de una sociedad distinta de la mano de las nuevas generaciones.

A partir de los momentos de *encuentro* con las y los jóvenes impulsados por la exploración libre con lenguajes artísticos y también por la interacción desde la horizontalidad, aprendí también lo valioso de la escucha, a veces difícil de lograr desde nuestra posición docente. Escuchar a los Otros, escuchar a los jóvenes resistiendo al impulso de guiar la conversación, ese que deviene de la tarea docente que pretende alcanzar tal o cual aprendizaje. Escuchar a los Otros dándose tiempo para hacerlo según los ritmos en los que deseen expresarse, sin la prisa del tiempo lectivo, sin la prisa que carga el currículo.

Un tipo de interacción que a pesar de haber esbozado en otras ocasiones no había conseguido establecer pero no por causas ajenas como pensaba, o por resistencia de los jóvenes a compartir, si no, por la prisa antes descrita y el impulso imperante por tomarles de la mano para orientar sus pasos, sus ideas, y hasta sus emociones, que aunque provenga de las más buenas intenciones, acaba por limitar sus expresiones y frenar su iniciativa de compartir su sentir-pensar con los adultos, pues como enuncia Roger Hart “la participación de los niños (o adolescentes) no excluye a los adultos. Sin embargo, los adultos necesitan aprender a escuchar, a apoyar y a orientar, saber cuándo deben hablar y cuándo no deben hacerlo” (Hart 1993, 38). Esta es una de las habilidades más complejas que se van desarrollando a través de la intervención educativa, y que por supuesto deberían estar presentes en cualquier otro perfil de educador.

El desarrollo de la intervención y el proceso reflexivo de reconstrucción, sistematización y análisis de la experiencia me permite reafirmar la tesis que se manifiesta desde el título de este documento, *Construyendo espacios de expresión reflexiva y artístico-creativa desde la animación sociocultural*, que responde a una de las premisas que dan origen a esta experiencia que es la noción de una realidad social inacabada y en constante construcción, sobre la que podemos incidir como a través del despliegue de prácticas de intervención, y que reposa precisamente en la perspectiva o posición paradigmática desde la que se constituye la idea de intervención educativa que se propone en la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo, la del paradigma de la complejidad, la sociología crítica comprensiva y la filosofía de la otredad.

Entonces esta experiencia de intervención educativa da cuenta desde el propio título que a partir de un proceso colectivo, de acercamiento de dos partes, de la búsqueda y producción de encuentros, se fueron construyendo espacios de expresión y de intercambio que como todo en lo social no permanecen estáticos, nunca están acabados, y que a lo largo de la experiencia de intervención se fueron reconstruyendo y cambiando de la misma forma que nuestra propia realidad, espacios de expresión y de encuentro que aún tras la revisión reflexiva de la experiencia de intervención que dio origen a este documento son potenciales de seguirse construyendo y fortaleciendo.

El proceso formativo que viví dentro la línea de formación específica de este programa de posgrado, la de Animación Sociocultural significó también el paradigma desde el cual se miró la realidad y se desplegó el dispositivo de intervención educativa, así como para la dinamización y conformación del colectivo, y para promover la participación de los jóvenes. La animación sociocultural sirvió no sólo como soporte metodológico para el diseño del proyecto y las actividades, sino que constituyó un referente epistemológico para entender y desarrollar todo el proceso de intervención.

Mientras que existen paradigmas de animación sociocultural que podrían distanciarla de los planteamientos de intervención educativa. La perspectiva que se

aborda desde la Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo, sustentada en los planteamientos de diversos autores propios de la animación sociocultural que la entienden más que como una metodología de acción social como un paradigma de intervención en el campo sociocultural. Este modelo más amplio de animación sociocultural, reposa a su vez en el paradigma de la complejidad y constituyó un aporte significativo para la construcción del soporte teórico metodológico del dispositivo de intervención y es compatible con la perspectiva de intervención educativa desde la que se desarrolla este proyecto, “es posible interpretarla como una forma de actuar sobre la comunidad, pero desde nuestro punto de vista, sólo alcanza un sentido pleno cuando es interpretado como una intervención en y desde la propia comunidad” (Calvo 2008, 109).

La perspectiva de animación sociocultural que orientó esta experiencia de intervención educativa se abraza también a la filosofía de la otredad desde el énfasis que da en todo momento al reconocimiento de los Otros, de sus deseos, sus historias, sus intereses como directrices para el diseño de los proyectos y la toma de decisiones, teniendo siempre confianza y respeto a sus proyectos de vida.

Además, los procesos planteados desde esta perspectiva de animación sociocultural comparten la necesidad de reflexión constante, de vigilancia epistémica, de análisis de la propia implicación, y de sentido táctico, donde emulando el modelo de espiral se reescribe sobre el diagnóstico y se rediseña el dispositivo de intervención de acuerdo con los deseos emergentes y los nuevos intersticios que surgen del encuentro.

En este sentido, las tareas de planificación a las que la animación sociocultural enfatiza representan una guía que facilite tanto al interventor como al colectivo la disposición de los medios y condiciones para movilizar los sentidos, expresiones e intercambios y que en todo momento se orienta por los principios de la flexibilidad y lo indeterminado para que a partir de la reflexión y el dialogo mantenga líneas abiertas para su rediseño. Sirviendo de ejemplo esta experiencia de intervención en donde a modo de espiral el propio diagnóstico y diseño del dispositivo de intervención se fue reconstruyendo a la par de su despliegue.

Es por eso que, este documento da cuenta a partir de la reconstrucción reflexiva de la experiencia de intervención que la animación sociocultural representa una forma de hacer intervención educativa ajustándose a las características del contexto, de los sujetos que participaron, jóvenes interesados por expresarse, y al uso de las artes como el corazón del dispositivo de intervención por el cual emergieron las expresiones en un doble sentido: para aproximarse a la realidad y conocer los deseos e intereses de los jóvenes; y para perseguir los propósitos del colectivo y promover la participación.

La animación sociocultural como forma de hacer intervención educativa es el aprendizaje más grande que ha dejado el proceso de recuperación de la experiencia de intervención y el aporte más significativo de este trabajo de intervención-investigación, a partir del cual puedo afirmar que la animación sociocultural constituye un paradigma de intervención cuyo inmenso bagaje teórico y metodológico puede aportar muchísimo a las prácticas de intervención educativa de nuestro país donde existen contextos muy diversos y necesidades educativas muy complejas y profundas.

La recuperación de esta experiencia, más que conclusiones absolutas, deja abiertos para mí numerosos cuestionamientos que pueden iniciar nuevas líneas para la investigación. Especialmente sobre las posibilidades de hacer intervención en espacios distintos a los preestablecidos o de cómo colaborar para construir colectivamente espacios más libres, participativos, creativos y alternativos que escapen a lo prescrito e instituido aún en contextos escolares.

Espacios que siempre pueden reinventarse, transformarse y ampliarse pues no se encontrarán nunca acabados, al igual el que protagoniza esta experiencia de intervención educativa y se describe en el presente documento, que aún se encuentra vivo y dinámico, transformándose según las necesidades de las jóvenes, sus intereses y los distintos cambios que experimentan en su vida y crecimiento, pero que ha dejado huellas formativas en cada una de nosotras y que es susceptible incluso a dividirse y multiplicarse a través de la semilla que se encuentra en cada integrante del colectivo.

Esto abre una enorme gama de posibilidades para el planeamiento de proyectos futuros que se gesten desde el paradigma de intervención educativa ya descrito y que ha develado para mí la *Maestría en Intervención e Innovación para el Desarrollo Educativo*, despertando además un gran interés hacia la investigación en el campo educativo y sociocultural.

Fuentes Primarias:

Trejo Zúñiga, Jessica Daniela. 2018-2020. "Registros de Observación Participante del Dispositivo de Exploración e Indagación". En *Diario del Interventor Cualitativo*. Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Trejo Zúñiga, Jessica Daniela. 2018-2020. "Registros de Observación Participante del Dispositivo de Intervención Educativa". En *Diario del Interventor Cualitativo*. Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Trejo Zúñiga, Jessica Daniela. 2018-2020. *Diario del Desarrollo Histórico de la Investigación-Intervención*. Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Trejo Zúñiga, Jessica Daniela. 2018-2020. *Diario Íntimo del Interventor-Investigador*. Pachuca, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Observación General 1, 2019. (Contexto de la Ciudad de Tulancingo, Centro Histórico) Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Observación General 2, 2019. (Contexto de la Ciudad de Tulancingo, Zona Norte) Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Observación General 3, 2019. (Inmediaciones de la Secundaria Isaac Newton) Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Observación General 3, 2019. (Secundaria Isaac Newton) Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Observación General 4, 2019. (Celebración de Aniversario de la Secundaria Isaac Newton) Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 1, 2019. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 2, 2019. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 3, 2019. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 4, 2019. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 5, 2019. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 6, 2019. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 7, 2019. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 8, 2019. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 9, 2019. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 10, 2020. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 11, 2020. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 12, 2020. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 13, 2020. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Entrevista a Profundidad 14, 2020. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Relato Informal 1, 2019. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Relato Informal 2, 2020. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Relato Informal 3, 2020. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Relato Informal 4, 2020. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Observación de Documentos Institucionales 1, 2019. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Registro de Medios Digitales. 2020. Elaboración de Jessica Daniela Trejo Zúñiga. Tulancingo, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131-Hidalgo

Bibliografía

Agamben, Giorgio. 2014. "¿Qué es un dispositivo? En *¿Qué es un Dispositivo? Seguido de El Amigo y de La Iglesia y el Reino*, traducido por Mercedes Ruvituso, 5-26. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Ander Egg, Ezequiel. 2001. *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: CCS.

Ander-Egg, Ezequiel. 2006. *La práctica de la animación sociocultural*. México: Editorial CONACULTA.

Ander-Egg, Ezequiel. 2005. *Cómo Elaborar un Proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas.

Ander-Egg, Ezequiel. 1999. *Interdisciplinariedad en Educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. 2009. *La teoría como elucidación*. En *Tramas* No. 32 México: UAM Xochimilco.

Anzaldúa, Raúl. 2009. "La formación: una mirada desde el sujeto". En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Barba, Eugenio. 1994. *La Canoa de Papel. Tratado de antropología teatral*. Buenos Aires: Editorial S.R.L.

Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas. 1968. *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.

Boal, Augusto. 2009. *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.

Calvo, Ana. 2008. *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Alianza Editorial.

Campos Gómez, Concepción. 2017. "Las artes y el desarrollo cognitivo". En *Blog Hablemos de Educación Artística*. Vida Académica en Línea del Centro Nacional de las Artes. México: CENART.

Carriera, Julia, comp. 2010. *La gestión de proyectos socioculturales. Una aproximación a sus dimensiones*. Selección de lecturas. La Habana: Ediciones Adagio.

CENART. 2014. *La aportación del Centro Nacional de las Artes a la Educación Básica*. Ciudad de México: Conaculta.

Cembranos, Fernando y Otros Autores. 1999. "VII. La Evaluación". En *La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica*. España: Popular.

Cirigliano, Gustavo y Villaverde, Aníbal. 1979. *Dinámica de Grupos y Educación*. Buenos Aires: Humanitas.

De Bretón, David. 2008. *La sociología del cuerpo*. España: Ediciones Siruela.

Deleuze, Gilles. 1990. "Qué es un dispositivo". En *Michel Foucault, Filósofo*, 155-163. Barcelona: Gedisa.

Deleuze, Gilles y Guattari Félix. 1996. *Rizoma, Introducción*. México: Ediciones Coyoacán.

Enciclopedia de Conceptos. 2019. "Realidad". <https://concepto.de/realidad/>.

Eisner, Elliot. 2004. "Lo que la Educación puede aprender de las artes". En *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Eisner, Elliot W. 1998. "Pensamiento cualitativo y entendimiento humano", En *El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Fernández, Ana María. 2002. *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. M. y Colaboradores. 2011. "Prólogo" e "Introducción". En *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*, 7-24 y 25-34. Buenos Aires: Biblos.

Fernández, Ana María. 2014. "La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad". En *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura* No. 7. Abril de 2014. Santiago de Chile: Esc. De Psi. UARSIS

Flores Crespo, Pedro. 2018. "Gobernanza, políticas y gestión". En *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro*, coordinado por Angélica Buendía Espinosa y Germán Álvarez Mendiola. México: COMIE.

Foucault, Michel. 1980. "Nietzsche, la genealogía y la historia". En *Microfísica del poder*, 7-29. Madrid: la Piqueta.

García Morales, Celia. S.f. ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. En *Arte y Sociedad Revista de Investigación*. España: Universidad de Málaga.

García, Dora y Otros Autores. 2008. "Tipos de Técnicas". En *El trabajo con grupos, aportes teóricos e instrumentales*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Gutiérrez Rueda, Laura. 2001. *Métodos para la animación sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.

Hart, Roger. 1993. "La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica". En *Ensayos Innocenti No. 4*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Heller, Agnes. 1972. *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.

Heller, Agnes. 1987. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

Hernando Sanz, Ma. Ángeles. 2002 "El análisis de la realidad: Elemento esencial para el diagnóstico". En *Programas de Animación Sociocultural*. Coordinado por Ma. Luisa Sarrate Capdevila, 105-125. España: UNED.

Instituto de la Mujer Oaxaqueña. 2008. *Qué es y para qué es la perspectiva de género*. Oaxaca: Colección Instituto de la Mujer Oaxaqueña Ediciones, Serie Buenas Prácticas.

Larrauri, Maite. 2015. "Filosofía para profanos". En *Para todos la dos*. https://www.youtube.com/watch?v=tnVFWw_8pS4.

Lévinas, Emmanuel. 2002. *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Lévinas, Emmanuel. 2001. *Entre Nosotros*. Valencia: Editorial Pre-textos.

Lévinas, Emmanuel. 1974. *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús, 2011, "Sentidos de emergencia y fuerza dislocativa de la intervención educativa". Ponencia presentada en VII *Jornadas de Investigación en Educación*, del 29 de junio al 1 de julio. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. 2019. *Distinciones entre instrumentos de recolección de información y dispositivo de intervención educativa*. Ponencia presentada en la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, 8 de mayo. Pachuca: UPN-Hidalgo.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. s/f. *Proyectos de intervención: Metodología, resultados, dificultades y formas de solución*. Ponencia presentada en II Foro Estatal de la Licenciatura en Intervención Educativa. s/d.

Ortega y Gasset, José. 2014. *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza Editorial.

Palacios, Lourdes. 2006. "El valor del arte en el proceso educativo". *Revista Reencuentro*. 46. (Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. México, Distrito Federal).

Pérez Serrano, Gloria. 2004. *Elaboración de proyectos sociales -Casos Prácticos-*. Madrid: Narcea.

Piedrahita Echandía, Claudia Luz. 2012. "Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas". En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, compilado por Claudia Piedrahita Echandía, Álvaro Díaz Gómez y Pablo Vommaro. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Presidencia Municipal de Tulancingo de Bravo. 2016. "Plan Municipal de Desarrollo 2016-2020" En *Gobierno de Tulancingo*. www.tulancingo.gob.mx.

Picó, David. 2016. *Expresarse para existir*. Artículo de opinión. Consultado en diciembre de 2020. <https://terapiados.net/en/node/1114>.

Real Academia Española. 2020. *Paradigma*. Consultado en agosto de 2020. <https://dle.rae.es/paradigma>.

Remedi, Eduardo. 2015 "Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la Intervención Educativa". En *Políticas de la subjetividad, e investigación educativa*, coordinado por Ernesto Treviño Ronzón y José Carbajal Romero. México: Balam Editorial.

La Silla Rota. 2017. «En Tulancingo el 56.6% de la población está en pobreza». 15 de julio de 2017.

Sepúlveda López, Mónica. 2009. *La animación sociocultural: conceptos, fundamentos y prácticas*. Medellín: Ed. Escuela de Animación Juvenil.

SIIEH. 2017. "Información Estadística Básica: Carpeta Municipal Tulancingo de Bravo". Sistema Integral de Información del Estado de Hidalgo. 30 de diciembre de 2017. siieh.hidalgo-gob.mx/PDFS/077Tulancingo.

Soto Martínez, M. Adriana. 2017. "Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas". En *Argumentos*, vol. 30, núm. 84, mayo-agosto, 2017. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Taylor, S.J. y R. Bogdan. 1992. *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Trejo, Jessica Daniela. 2017. "Diagnóstico del Contexto". *Investigación y apuntes personales para la evaluación del desempeño docente*. Pachuca: UPN-H.

Trilla, J. (Coord.). 1997. Animación Sociocultural: Teorías, programas y ámbitos. Barcelona, España: Ariel.

Úcar, Xavier. 1997. "La animación sociocultural, complejidad y modelos de intervención". *Educación Social*. 5. Barcelona: Intercambio.

Úcar, Xavier. 2001. "Tema 10. La evaluación de proyectos y procesos de animación sociocultural", En *Programas de animación sociocultural*, coordinado por Ma. Luisa Sarrate Capdevila. España: UNED.

Urrejola Davanzo, Luisa. 2005. *Hacia un concepto de Espacio en Antropología. Algunas consideraciones teórico-metodológicas para abordar su análisis*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología.

Ventosa, Víctor. 2006. *Ámbitos Iberoamericanos de Animación Sociocultural, experiencias, trayectorias y desafíos*. Madrid: Editorial CCS.

Vopel, Klaus W. 2001. "Capítulo 6. Tratamiento de los problemas". En *Juegos de interacción. Manual para el animador de grupos*, 187-253. Madrid: CCS.

Wenger, Étienne. 2001. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Biblioteca Cognición y desarrollo humano, Paidós.

Zamora Arreola, Antonio. 2020. "Estudios biográfico-narrativos y diario total del investigador-interventor". En *La investigación narrativa en educación, espacio de encuentro con la diversidad cultural*, coordinado por Norma Georgina Gutiérrez Serrano, 37-61. México: CRIM-UNAM.