



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

TÍTULO
EL CLOWN TEATRAL Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

P R E S E N T A:

BRENDA DAYANNE SOTO BELTRÁN

ASESORA: DRA. ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ

ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL (SISTEMA NACIONAL DE POSGRADOS DEL CONAHCYT) Y FORMA PARTE DE LA LÍNEA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, MISMA QUE SE IMPARTE EN COLABORACIÓN CON EL CENTRO NACIONAL DE LAS ARTES (CONVENIO UPN-CNA:2002)

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2024



Ciudad de México, 27 de junio, 2023

DESIGNACIÓN DE JURADO

ALEJANDRA FERREIR PÉREZ
PRESENTE

La Coordinación de Posgrado, tiene el agrado de comunicarle que, considerando su alto desempeño académico, se le ha designado miembro del Jurado para el **Examen de Grado** del(a) estudiante: **Brenda Dayanne Soto Beltrán** de la Generación **2022-2024**, quien presenta la tesis: **"El clown teatral y las habilidades comunicativas"**, para la obtención de Grado de **Maestro(a) en Desarrollo Educativo**. Así mismo adjunto a la presente se le hace entrega de un ejemplar de ésta.
El Jurado quedará integrado de la siguiente manera:

JURADO	NOMBRES
PRESIDENTE:	Mtro. David Ortega Camarillo
SECRETARIO:	Dra. Alejandra Ferreiro Pérez
VOCAL:	Dra. Claudia Cabrera Sánchez
SUPLENTE:	Mtro. Modesto Alberto Nájera Mata


JUAN MARIO RAMOS MORALES
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


MIGUEL ÁNGEL VERTIZ GALVÁN
COORDINACIÓN DE POSGRADO

c.c.p. Estudiante.
c.c.p. Expediente

Resumen

Esta investigación cuantitativa con enfoque etnográfico exploró cómo la técnica del clown teatral potenció las habilidades comunicativas, tanto verbales como no verbales, en adolescentes de la escuela telesecundaria Motolinía, ubicada en el municipio de Texcoco, en el Valle de México.

Por medio de la implementación de un taller de clown con elementos básicos del teatro en el grupo segundo B de la escuela mencionada anteriormente. La perspectiva teórica se fundamentó en los conceptos de experiencia y práctica.

El objetivo de la investigación fue analizar las posibilidades que ofrecía la técnica del clown teatral para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas en adolescentes de telesecundaria. E identificar los contenidos, herramientas y estrategias de esta técnica artística que podían favorecer el desarrollo de estas habilidades.

Para recopilar información, se utilizaron videos, diarios de campo, entrevistas, fotografías y narraciones escritas. Estos datos se analizaron para identificar categorías analíticas que destacaran los elementos clave de la técnica del clown relacionados con el desarrollo de habilidades comunicativas. Los resultados revelaron que el taller de clown no solo fomentó la comunicación verbal y no verbal, sino que también fortaleció habilidades adicionales como la comunicación abierta, la generación de preguntas, la empatía y la escucha activa, aspectos que emergieron como áreas de desarrollo significativo durante las sesiones. Se identificaron varios elementos centrales de la técnica del clown teatral que influyeron en este proceso educativo: el juego como estrategia didáctica, la improvisación, el uso de adivinanzas para la elaboración y apreciación de escenas, la expresión corporal y su relación con las habilidades comunicativas, así como la importancia de los gestos en la

comunicación clownesca. Estos elementos se convirtieron en categorías analíticas que guiaron el análisis de los datos recabados.

En conclusión, la técnica del clown teatral demostró ser un dispositivo didáctico efectivo para el desarrollo integral de las habilidades comunicativas en adolescentes. Este enfoque no solo mejoró la capacidad de expresión verbal y no verbal, sino que también promovió competencias esenciales como la empatía y la comunicación abierta. Estos hallazgos sugieren que integrar métodos artísticos como el clown en el currículo educativo puede enriquecer significativamente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, preparándolos mejor para interactuar y comunicarse de manera efectiva en diversos contextos sociales y académicos.

Este estudio no solo ofrece sugerencias para educadores interesados en enriquecer sus prácticas pedagógicas con enfoques creativos, sino que también subraya la importancia de las artes escénicas como herramientas poderosas para el desarrollo personal y social de los adolescentes en el entorno educativo contemporáneo.

Tabla de contenido

Introducción.....	6
Justificación	9
Preguntas de investigación	13
Objetivos.....	13
Revisión de antecedentes.....	13
Capítulo I. La pista escénica de la Telesecundaria.....	25
El modelo educativo de la telesecundaria.....	25
La telesecundaria y la asignatura de Artes en las reformas educativas de México (2011, 2017 y 2022).....	28
Reforma a la educación del 2011	28
Reforma a la educación del 2017	31
Reforma “La Nueva Escuela Mexicana” del 2022	34
Escuela Telesecundaria Motolinía.....	38
Capítulo II. Tras bambalinas. Perspectiva teórica y metodológica	43
Perspectiva teórica de la investigación	43
La experiencia.....	43
La práctica educativa.....	47
Perspectiva metodológica de la investigación	48
Lo cualitativo.....	48
Enfoque etnográfico	50
Etnografía visual.....	51
Instrumentos para recopilar información.....	53
Ruta metodológica de la investigación.....	53
Al entrar al campo	53
El contexto del grupo de secundaria segundo B.....	55
Diseño de la intervención educativa	57
Dificultades de la intervención educativa.....	64
Análisis y sistematización de la información obtenida	65
Análisis de los diarios de campo	67
Análisis de los videos	70
Análisis de las narraciones de los estudiantes	73
Capítulo III. Inicio de la variedad (Análisis)	77
Juego como estrategia didáctica	80
Tipos de juego empleados durante la intervención educativa	85
Juegos de representación	86

Juegos motor-expresivos	87
Juegos de percepción	88
Impro improvisación	93
La improvisación teatral	94
La improvisación y el clown	95
La improvisación en la intervención educativa	96
La adivinanza una estrategia didáctica para la elaboración y apreciación de escenas de clown	101
La práctica de adivinar	104
La expresión corporal en el clown y las habilidades comunicativas	105
El contacto físico	110
El contacto visual	112
El cuidado por el otro	113
Gestando gestos	120
El gesto cómico	124
El charivari. Conclusiones	130
Sugerencias	139
Referencias.....	141
Anexos.....	147
Anexo 1. Proyecto de intervención.....	147
Anexo 2. Guión del video que entregué al finalizar la intervención en la telesecundaria	152
Anexo 3. Liga que contiene el video educativo que se entregó en la telesecundaria al finalizar la intervención.	154
Anexo 4. preguntas de entrevista inicial y final al docente titular del grupo	154

Índice de tablas

Tabla 1.Organización de los aprendizajes	29
Tabla 2. Planeación de clase.....	54
Tabla 3. Propuesta, contenidos, lo que realicé	57
Tabla 4. Fragmento de cuadro de análisis de diarios de campo.	61
Tabla 5. partes de diarios de campo	62
Tabla 6.Fragmento de tabla de descripción de videos.....	65
Tabla 7. Fragmento de tabla con las narraciones de los estudiantes	67
Tabla 8. Fragmento de tabla, transcripción y análisis de entrevista a docente.....	68
Tabla 9. Estructura de las sesiones de la intervención.	130

Índice de figuras

Figura 1. Fachada de la telesecundaria Motolinía	36
Figura 1.1 Calle 5 de mayo	36
Figura 1.2 Pasillos principales	25
Figura 1.3 Patio y cancha cubierta de la telesecundaria	26
Figura 1.4 Los salones	27
Figura 1.5 Salón en donde se realizaron las sesiones de intervención	27
Figura 3.1 Los malabares.	71
Figura 3.2 Narración de estudiante anónima	72
Figura 3.3 El grupo jugando	75
Figura 4.4 Situaciones escénicas improvisadas	82
Figura 3.5 ¿Qué estás haciendo?	84
Figura 3.6 Improvisación de cara blanca, cara negra y Augusto	87
Figura 3.7 Estudiantes haciendo ejercicios de reconocimiento de peso y alzadas.	92
Figura 3.8 El contacto físico	93
Figura 3.9 El contacto visual	94
Figura 3.11 Narración de estudiante anónimo	96
Figura 3.12 Narración de estudiante anónimo	97
Figura 3.13 Narración de estudiante anónimo	98

Figura 3.14 El cuidado por el otro y el respeto	109
Figura 3.15 Hermanos gemelos.	103
Figura 3.16 Juego de improvisación y creación de escenas desde la patafísica	109
Figura 3.17 Narración reflexiva de estudiante anónima.	110

Introducción

En este trabajo expongo la investigación denominada *El clown teatral y las habilidades comunicativas* que desarrollé en el periodo del 2022 al 2024. Basada en la intervención educativa que llevé a cabo del 3 de febrero al 08 de mayo del 2023, en la Escuela Telesecundaria Motolinía del municipio de Texcoco del Estado de México.

En mi experiencia como facilitadora de teatro y clown, durante tres años impartí diferentes talleres artísticos en el ámbito de la educación no formal, con el fin de promover los derechos de las niñas, niños y jóvenes, y hacer énfasis en la prevención del reclutamiento forzado¹ y el consumo de sustancias psicoactivas, dentro del marco del proyecto “Circopolis”², llevado a cabo en diferentes regiones de Colombia en postconflicto³ armado, por la Corporación Producciones La Ventana, en alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. En esa experiencia pude identificar diferentes problemáticas y dificultades que tienen los jóvenes para comunicarse asertivamente entre ellos, por lo que usaban la violencia como lenguaje para interactuar con sus pares.

Reflexionar sobre esos talleres que impartí, me sirvió de inspiración para diseñar y proponer la intervención educativa que llevé a cabo en esta investigación.

Como docente de educación formal en instituciones educativas públicas y privadas de diferentes niveles educativos, durante las clases de arte he observado y analizado en estudiantes específicamente en edades que oscilan entre los 13 y 17 años dificultades para

¹ Es la vinculación de menores de edad en grupos armados delictivos organizados al margen de la ley. Ese tipo de vinculación se hace a la fuerza o por diferentes motivos sociales, económicos y del contexto en el que se desenvuelven los niños, niñas o jóvenes.

² Para ampliar la información sobre este proyecto, revisar este artículo: [doi Circopólis](#)

³ Se refiere al periodo de tiempo después de un conflicto armado en donde se inician negociaciones entre las partes para llegar a un acuerdo.

expresarse y comunicarse entre ellos, ya que ahora sus formas de relacionarse se limitan al uso de dispositivos móviles. Esto es una limitante para generar un diálogo de saberes dentro del aula, ya que no expresan sus ideas y prefieren quedarse con la pregunta de algo que no entendieron a decirla en el grupo, incluso hay momentos en que se acercan individualmente al docente a hacerla; y plantear preguntas abiertamente dentro del grupo permite que el estudiantado genere debates y aprenda de las respuestas, pues es muy importante en la construcción de saberes, ya que las preguntas facilitan y guían el aprendizaje. En palabras de Freire (2013):

(...) el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el acto mismo de preguntar; y me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, al mismo tiempo, pregunta y respuesta un acto simultáneo. (p.72)

Las anteriores experiencias me han llevado a pensar que en estas edades los adolescentes por una parte presentan dificultades emocionales y comportamentales, ya que en esta etapa de la vida están en un proceso biológico transitorio de la niñez a la adultez, donde experimentan cambios fisiológicos, emocionales y psicológicos; esto también hace que tengan cambios constantes de temperamento, estén preocupados por la imagen que proyectan frente al otro; y muestren inconvenientes para comunicarse asertivamente con sus pares. Y por otra parte, la situación de vulnerabilidad de este grupo poblacional, no solo radica en su etapa de desarrollo, como lo mencioné anteriormente, sino también en los múltiples factores que permean el contexto en el que se desenvuelven, que pueden poner en riesgo su bienestar físico, emocional y social, como por ejemplo: la falta de oportunidades y

recursos, el consumo de sustancias psicoactivas, la explotación sexual, la violencia y el reclutamiento forzado o voluntario por parte de grupos delictivos.

Por estos motivos consideré importante contribuir de manera activa al fortalecimiento de las habilidades comunicativas en adolescentes, para facilitar y ampliar su manera de interactuar con el mundo que los rodea, por medio del clown teatral; ya que desde mi experiencia he identificado que esta técnica tiene herramientas que permiten al estudiantado explorar su individualidad para después comunicarse con los demás: “Porque detrás de cada clown hay un ser humano que desea expresarse, comunicarse con otro y compartir con las demás personas” (Jara, 2014, p.30).

En la intervención educativa que llevé a cabo, abordé la técnica del clown y algunas herramientas básicas del teatro, para que el alumnado viviera una experiencia y un proceso que les permitiera el trabajo minucioso e introspectivo de algunas de sus habilidades comunicativas como lo fueron la comunicación verbal y no verbal, donde tuvieran un espacio de reconocerse, reconocer su entorno y al otro con su autenticidad cómica. No pretendí trabajar el clown desde la perspectiva del payaso circense o de la calle, porque la formación de este pretende generar un número escénico representativo para la entretención de un público determinado. Este enfoque no concordaba con el propósito de mi investigación, por lo tanto, no fue de mi interés.

Por otro lado, resulta interesante que aquellos que se sumerjan en este trabajo reconozcan la existencia de alternativas educativo-artísticas que no solo fomenten las habilidades en el entorno escolar, sino que también dimensionen la técnica del clown como un medio que va más allá del simple entretenimiento del público, porque también permite que las personas desarrollen competencias personales y sociales para la vida, como por

ejemplo: el autoconocimiento, la inteligencia interpersonal, conciencia emocional, resiliencia, la capacidad de reírse de uno mismo, empatía, trabajo en equipo, resolución de conflictos entre otras.

Mi propósito no consiste en establecer un catálogo exhaustivo de la enseñanza del clown, sino en mostrar cómo esta técnica puede jugar un papel fundamental en el contexto educativo y fortalecer habilidades comunicativas (la comunicación verbal y no verbal) individuales y grupales.

Justificación

Esta investigación la realicé en la Escuela Telesecundaria Motolinía con jóvenes de secundaria entre los 13 y 15 años. Al principio pretendía hacer la intervención en un Centro de Internamiento Preventivo de Menores, pero debido a las políticas de seguridad de este tipo de instituciones no fue posible acceder al espacio, entonces comencé la búsqueda de otros espacios y con ayuda de la asesora de esta investigación, gestionamos el acceso en esta telesecundaria ubicada en la zona tres del Valle de México.

Allí indagué sobre cómo la técnica del clown teatral contribuyó al desarrollo de habilidades comunicativas en los participantes mediante la implementación del taller que denominé *El clown. El despertar del payaso que hay en mí. Herramienta para las habilidades comunicativas.*

El clown, entendido como técnica teatral, se usa como un método con reglas, recursos y procedimientos, para que el actor reconozca y adquiera habilidades, psicomotrices, socio emocionales y comunicativas, para encontrar su propio clown, ya que este es único.

A diferencia de la caracterización de un personaje en el teatro tradicional, el clown no es una representación de un personaje establecido, sino una búsqueda introspectiva sobre las habilidades, defectos y emociones, teniendo en cuenta la propia personalidad. En escena se expresa lo que no se dice fácilmente en la cotidianidad, de ahí que los actores recurren a sus capacidades expresivas para comunicarse y ser ellos mismos ante el espectador, generando a su vez identificación y comicidad. Lo anterior se logra en el actor con ejercicios de improvisación teatral, juegos, manipulación de objetos, comunicación, memoria, exploración corporal y autoconciencia.

Cabe subrayar, que el clown no necesariamente busca la risa del espectador, como sí lo hace el payaso. El clown comunica al público emociones: puede enternecer, conquistar, mostrar su humanidad, mientras cuenta una historia de manera verbal o no verbal; siempre con exageración y humor narra su cotidianidad desde un mundo al revés, buscando la resolución de sus conflictos, por lo que persevera hasta que consigue su objetivo. Por esto, el clown puede ser una técnica del teatro compleja y completa, en su ejecución.

En esta investigación, como propuse fortalecer las habilidades comunicativas en adolescentes, los autores Ibarra y García (2014) subrayan que la adolescencia se caracteriza por una serie de problemas y tensiones, manifestando crisis, confusiones, inestabilidad y oposiciones (p.72). En este contexto, las contribuciones específicas pueden tener un impacto significativo en la construcción de la identidad de las y los adolescentes.

En palabras de Debesse (1977), "La adolescencia consiste en permitir al individuo ensanchar su horizonte al máximo, desplegar todas sus virtualidades y reconocer sus posibilidades variadas" (p.105).

Reforzar las habilidades comunicativas, por ejemplo, ofrece a los jóvenes la oportunidad de que se expresen de manera efectiva, fomenten el respeto⁴ hacia los demás, comprendan su realidad y contexto, participen en la toma de decisiones y resuelvan conflictos. Por esta razón inicialmente propuse trabajar en la investigación las ocho habilidades comunicativas que propone el cuestionario para profesionales HABICOM, las cuales son: generar motivación, comunicación no verbal, comunicación verbal, empatía, transmisión de información, comunicación abierta y auténtica, escucha, recabar información, realizar preguntas. Pero en el momento de planear la intervención educativa, me di cuenta de que era muy amplio abordarlas todas. Entonces decidí enfocarme específicamente en la comunicación verbal y no verbal, ya que: “La comunicación humana se genera a partir de elementos tanto verbales como no verbales” (Rizo, 2009, p.32). Es decir que nos comunicamos utilizando tanto palabras (verbales) como gestos, expresiones faciales, tono de voz y otros signos no lingüísticos (no verbales). Y no nos limitamos únicamente a lo que se dice con palabras, sino que también involucra cómo se dice y qué señales no lingüísticas acompañan el mensaje verbal. Estos dos componentes fundamentales de la comunicación humana mantienen una interrelación complementaria esencial en la transmisión efectiva de mensajes. Aunque en ocasiones, el componente no verbal tiene la capacidad de expresar significados o matices que el componente verbal no logra capturar.

⁴ Entendiendo el respeto en términos de derechos humanos desde la definición de la ONU: Respetar, pensar y actuar positivamente sobre los demás y sobre nosotros mismos (auto respeto), significa preocuparse por el impacto de nuestras acciones en los demás, ser inclusivos y aceptar a los demás por lo que son... Para ampliar esta información visitar esta página de la [ONU](#).

Esta elección me ayudó a pensar en los ejercicios y formas de trabajo para estructurar en la intervención educativa, apostando que estas habilidades se desenvolverían más fácilmente con la técnica del clown teatral, como se podrá observar más adelante en el capítulo de análisis y en las conclusiones de esta investigación.

Desde mi experiencia como docente y facilitadora de clown he identificado que el estudiantado adquiere mayor fluidez comunicativa al relacionarse e interactuar con el otro, ya que los ejercicios prácticos que propongo en las sesiones trabajan elementos como: la capacidad de reírse de uno mismo, el trabajo en equipo, el efecto cómico, la resolución de problemas, la resiliencia, la escucha, la comunicación verbal y no verbal, el análisis de su realidad para transformarla en escena, la comunicación con el otro desde la propia forma de ser, el entendimiento de las individualidades de los demás, entre otras. El libro *El navegante de emociones* de Jesús Jara (2004), propone ejercicios que facilitan la movilización de dichos elementos, analiza el papel del intérprete del clown y su conexión con el ámbito pedagógico.

Teniendo en cuenta que la educación artística puede desarrollar y potenciar habilidades que contribuyen a la profundización, comprensión y solución a problemáticas educativas, formulé las siguientes preguntas y objetivos que me ayudaron a orientar el desarrollo de esta investigación.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo contribuye la técnica del clown a potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas en adolescentes de la Escuela Telesecundaria Motolinía, del Valle de México en el municipio de Texcoco?

- ¿Cuáles son elementos de la técnica del clown que favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas, en adolescentes de telesecundaria?
- ¿Cuáles son las habilidades comunicativas que puede desarrollar la técnica del clown teatral en adolescentes de telesecundaria?

Objetivos

Considerando la problemática planteada y las preguntas de investigación me permito establecer los siguientes objetivos:

- Analizar las posibilidades que ofrece la técnica del clown teatral para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas en adolescentes de telesecundaria.
- Identificar los contenidos, herramientas y estrategias del clown teatral que pueden favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas.

Para abordar las preguntas y objetivos planteados, diseñé esta investigación desde la metodología cualitativa con enfoque etnográfico, fundamentada en los conceptos de experiencia y práctica como perspectiva teórica, teniendo en cuenta la revisión documental previa que realicé para esta investigación.

Revisión de antecedentes

Para la realización de esta investigación examiné diferentes libros, documentos y tesis, en bibliotecas físicas, repositorios y buscadores virtuales, que me sirvieron para la identificación y definición de las categorías teóricas: clown, habilidades comunicativas, adolescencia y telesecundaria.

En la revisión documental encontré que en la Universidad Pedagógica Nacional de México y en la Universidad Nacional Autónoma de México no hay investigaciones de maestría que aborden las habilidades comunicativas con relación a la técnica de clown en

adolescentes de telesecundaria. A continuación, desplegaré información respecto a los artículos, libros y tesis con mayor relevancia para esta investigación:

Tesis de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco en México: *Acompañamiento a docentes de telesecundaria, de la asignatura artes-teatro del Estado de México en el marco de la reforma integral de la educación básica*, del autor (Nájera, 2012). El objetivo principal de esta investigación fue explorar el papel del acompañamiento docente en los procesos de enseñanza del arte-teatro en educación secundaria. Se llevó a cabo un estudio en el que un docente especializado en teatro brindó apoyo a un docente generalista de telesecundaria, con el propósito de implementar el programa de estudios de artes del año 2006. Este acompañamiento se centró en aprovechar los recursos, experiencias, conocimientos e intereses docentes del maestro generalista, para que este pudiera ofrecer a sus estudiantes experiencias educativas a través del lenguaje teatral. Este trabajo fue esclarecedor en cuanto a las dinámicas, facilidades y dificultades asociadas con la enseñanza del arte-teatro en una telesecundaria. Me permitió comprender cómo otras asignaturas reciben prioridad, especialmente cuando los estudiantes presentan retrasos académicos, así como entender la perspectiva de los directivos y docentes respecto a las artes, a menudo percibidas como ornamentación para festividades internas.

Además, esta investigación me reafirmó la relevancia de introducir ciertos elementos teatrales en esta etapa de formación, tales como improvisación, dramaturgia, acción-situación, creación colectiva y manejo vocal, entre otros.

Tesis de la Universidad Pedagógica Nacional de la sede Puebla en México, de la maestría en educación básica, *El fomento de la expresión oral para el desarrollo de las habilidades comunicativas en telesecundaria* (Aguirre, 2017). El autor realizó una

intervención en la telesecundaria María Enriqueta Camarillo en San Miguel de Tlalpoalan y su enfoque principal fue utilizar la expresión oral para fortalecer las habilidades comunicativas en el estudiantado; planteó y puso en marcha una secuencia didáctica en un grupo de 23 estudiantes entre 14 y 17 años. En el análisis de la información se dio cuenta que presentan nerviosismo e inseguridad al hablar en público, así como dificultades de comprensión lectora y comunicación asertiva con sus pares. Este autor me permitió reafirmar la importancia de contribuir en los procesos psicosociales y comunicativos en este tipo de educación y en estas edades, a su vez ampliándome el panorama sobre las telesecundarias en México, y aportando bibliografía que me fue de utilidad para abordar algunos conceptos de esta investigación.

Tesis de la Universidad Santo Tomás de Colombia: *Clown como dispositivo interventivo para activación de recursos identitarios y autorreferenciales*, elaborada para la Maestría en Psicología Clínica (Molina, 2020). Esta investigación cualitativa fue un estudio psicológico que se le realizó a un joven de 16 años con redefinición de su identidad por la transición de una pauta adictiva. Se utilizó el clown como una intervención terapéutica para guiar y generar en el paciente procesos de construcción de identidad, que mejoraran sus interacciones familiares y resignificó la pauta adictiva. Esta estrategia contribuyó también a la construcción autorreferencial del joven. La tesis permitió visualizar y confirmar que la técnica del clown tiene contenidos que pueden ser utilizados con fines terapéuticos e introspectivos en las personas. Además, el trabajo me proporcionó referencias bibliográficas que contribuyeron a esta investigación.

Universidad Privada Antenor Orrego de Perú. En esta tesis en que la autora obtuvo el título de Maestra en Educación-Mención didáctica de la Educación Superior llamada *El*

clown, herramienta educativa para mejorar la alfabetización emocional en estudiantes de la carrera profesional de ciencias de la comunicación de la Universidad privada Antenor Orrego, Prado (2015) hace un estudio para determinar si un taller de clown permite mejorar de manera significativa la alfabetización emocional de 60 estudiantes de educación superior. La metodología de investigación que se usó fue cuantitativa y se aplicó una prueba de inteligencia emocional antes y después del taller. Una de sus conclusiones evidencia que un taller de clown dirige y equilibra la inteligencia emocional del alumnado, fortaleciendo a su vez otras habilidades. Esta investigación muestra que la técnica del clown puede ser una herramienta pedagógica que contribuye al desarrollo de diferentes habilidades en jóvenes.

En la Universidad César Vallejo-Escuela de postgrados de Perú se revisó la tesis de maestría de Psicología Educativa, denominada *Taller de clown para potenciar habilidades sociales en alumnas del segundo grado de secundaria del CEP Santa Ana de Cusco* y elaborada por Ponce (2018).

En modo diagnóstico, el autor aplicó unas pruebas psicológicas para analizar asertividad, comunicación, autoestima y toma de decisiones; luego se impartieron unos talleres de clown con 76 estudiantes de secundaria, y al finalizar la impartición de los cursos se replicó esta prueba para determinar si el aprendizaje del clown fortaleció estas habilidades sociales en el grupo. El autor concluyó que sí hubo un desarrollo de esas habilidades. Esta tesis permitió ponderar cómo se pueden medir las habilidades sociales en una población de jóvenes y cómo se puede evidenciar que la técnica del clown sí funciona para trabajar dichas destrezas, que fortalecen en los individuos procesos introspectivos, psicológicos y sociales. Al ser una investigación cuantitativa permitió observar cómo se

sistematiza la información para llegar a una conclusión, lo que favoreció la comparación entre lo cuantitativo y cualitativo y me ofreció claridad frente a la metodología empleada.

En esta tesis encontré bibliografía sobre el clown desde una mirada psicológica y educativa, lo que me abrió el panorama de cómo trabajar con esta técnica teatral.

Asimismo, me permitió identificar cómo al fortalecer las habilidades comunicativas, se contribuye paralelamente al desarrollo de habilidades sociales en los individuos.

Enfocándome en la revisión de documentos que me arrojaran información sobre las habilidades comunicativas, encontré en el libro de Marta Rizo *La comunicación interpersonal. Introducción a sus aspectos teóricos, metodológicos y empíricos*, publicado por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2009). Esta autora define qué es la comunicación, sus orígenes y su importancia en los seres humanos. Se centra en la comunicación interpersonal de una manera pedagógica, y todo lo que este proceso implica en la interacción entre sujetos; la autora lo divide en seis partes y una de estas partes aborda aspectos de la comunicación verbal y no verbal. Menciona que la comunicación humana se genera a partir de ciertos elementos que requieren de códigos como son: lingüísticos, simbólicos, corporales, gestuales y emocionales. Este antecedente me permitió reconocer los procesos que hay alrededor de la comunicación y cómo puedo identificar el tipo de habilidad que pretendo abordar.

En el artículo *Habilidades comunicativas y de relación en la educación superior de disciplinas dirigidas al asesoramiento*, de Valencia y Robles (2021), se examinaron los diferentes métodos e instrumentos que les permitieron medir las habilidades comunicativas en 191 estudiantes de las carreras universitarias de psicología y trabajo social. El instrumento central fue el cuestionario cuantitativo llamado HABICOM, que comprende

ocho escalas para medir las habilidades comunicativas las cuales son: (1) Generar motivación (2) Comunicación no verbal (3) Empatía (4) Expresión Oral⁵ (5) Transmisión de información (6) Comunicación abierta y auténtica (7) Recabar información y (8) escuchar - mirar, sentir y no interrumpir, y realizar preguntas (2021, p.327). Las autoras concluyen sugiriendo que este cuestionario puede valorar las habilidades comunicativas en estudiantes que hacen carreras relacionadas con la ayuda a personas, y se puede aplicar ese formulario también a las personas con las que interactúan dichos estudiantes, coincidiendo a su vez sobre la versatilidad del cuestionario HABICOM. Valencia y Robles (2021) mencionan que:

Las habilidades comunicativas y de relación son relevantes en la actividad académica y profesional en carreras dirigidas a la ayuda a otros. La planificación de actividades formativas dirigidas a la interacción con otros (ej. facilita la adquisición de estas habilidades, especialmente cuando se impulsa mediante la retroalimentación juicios evaluativos más ajustados y la regularización del proceso de aprendizaje. (p. 323)

Este artículo fue crucial para esta investigación porque me permitió conocer que existe un instrumento que mide cuantitativamente las habilidades comunicativas enfocándose en una escala de ocho habilidades comunicativas.

⁵ Para esta investigación consideré abordar la comunicación verbal porque la expresión oral solo busca transmitir un mensaje de manera unidireccional; en cambio, la comunicación verbal tiene un enfoque más bidireccional porque aparte de transmitir un mensaje busca la reacción del receptor ante dicho mensaje. Para conocer la fuente o más información hacer click [aquí](#).

En relación a la categoría teórica que propuse en esta investigación sobre la adolescencia, examiné los siguientes textos, los cuales me proporcionaron información orientadora:

En el libro *Adolescencia. Evolución del Autoconcepto*, Ibarra y Jacobo (2014) se refieren a la adolescencia y la relacionan desde el autoconcepto. Los autores plantean una metodología híbrida entre lo cuantitativo y cualitativo, además relacionan y definen cronológicamente desde diferentes perspectivas y teóricos el concepto de adolescencia, exponiendo sus problemáticas conceptuales y etapas de evolución. Mencionan que “la adolescencia es una construcción social. Varía según sea la orientación e interpretación que se haga de ella.” (p.62)

Este libro me ha brindado una comprensión más profunda sobre la importancia de fomentar el desarrollo integral de habilidades en los adolescentes, abarcando todas las dimensiones de su ser. Explora el origen del término 'adolescencia' y su evolución conceptual a lo largo de las décadas, así como las edades que abarca. Además, me proporcionó referencias bibliográficas que me permitieron abordar el concepto de adolescencia.

Tesis *El proceso de formación para el trabajo en las prácticas circenses callejeras: Una mirada desde las trayectorias educativas y laborales de jóvenes vulnerables* de la Universidad Iberoamericana. Vega (2016) abordó la problemática de jóvenes excluidos de la educación formal en niveles medio y superior debido a diversos factores. El estudio se centró en las artes circenses callejeras como una opción de formación y oportunidad laboral para estos jóvenes. Utilizando un enfoque cualitativo-exploratorio, propuso entender cómo las prácticas circenses constituyen un proceso de formación para el trabajo en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes. La investigación se basó en teorías de

aprendizaje situado y saberes socialmente productivos. El autor realizó entrevistas a profundidad con nueve jóvenes artistas circenses callejeros, acompañadas de observación participante, videos y fotografías. Los resultados destacaron el aprendizaje a través de la práctica entre pares, individual o grupal, y la necesidad de buscar trabajo debido a los recursos económicos limitados en sus familias. Además, sugirió que las condiciones políticas, sociales y personales también influyen en la decisión de los jóvenes de buscar oportunidades en las artes circenses frente a la exclusión social que experimentan en México. Es importante señalar que, aunque la investigación se centra en el arte circense como una opción laboral informal para las y los jóvenes y mi objetivo es fortalecer las habilidades comunicativas mediante el clown teatral, ambas perspectivas convergen en un punto crucial: el arte proporciona oportunidades y herramientas que promueven el desarrollo de habilidades en jóvenes y adolescentes.

Esta investigación me acercó a la realidad de algunos jóvenes en México y a comprender la conexión que establecen con las artes circenses como una alternativa para generar ingresos a través del trabajo callejero. Asimismo, me permitió distinguir que después de que se transita por la etapa de la adolescencia, hay una nueva etapa de juventud al concluir sus estudios; y durante esa nueva etapa, algunos ven en la necesidad de explorar sus habilidades, para buscar inicialmente oportunidades laborales que les posibiliten contribuir al sustento propio o de sus familias.

La adolescencia, Debesse (1977) este autor en su libro inicialmente define y compara los conceptos de pubertad, adolescencia y juventud, luego profundiza en las diversas problemáticas que enfrentan las y los adolescentes, abarcando aspectos sociales, biológicos, psicológicos y culturales. Debesse analiza estas dificultades detalladamente,

propone para su época nuevas perspectivas para abordar o estudiar esta etapa que la considera crucial en el desarrollo humano, desde: la afirmación del yo, la familia, la inteligencia, la formación de su carácter, el deseo, el desarrollo de aptitudes y la escuela entre otras; de las cuales consideré las últimas tres, ya que me contribuyeron para definir el planteamiento de la población. Para Debesse (1977) la adolescencia es:

[...] un fragmento de nuestra vida que se presenta como una realidad virtual total y compleja, como un mundo inconcluso, ya que se vincula a la infancia que la precede y a la edad adulta que la sigue, se organiza de acuerdo su propio movimiento. (p.15)

Este texto me brindó una comprensión más profunda de las problemáticas que se afrontan en la adolescencia, mostrándola como una transición que está en constante movimiento de acuerdo con el contexto de cada persona y que es influenciada por el pasado y las expectativas futuras de los individuos. También me ayudó a definir el concepto de la adolescencia en el momento de abordar la problemática y justificación de esta investigación educativa.

Tesis *El teatro como forma de representación y proyección personal en los alumnos participantes de un taller extracurricular en Conalep Chalco* de la Universidad Pedagógica Nacional. Martínez (2012) estudió un caso con una intervención psicopedagógica con metodología cualitativa, en adolescentes y jóvenes del Conalep Chalco de entre 15 y 19 años; donde impartió teatro para fortalecer el autoconocimiento de los adolescentes mediante expresión y representación. Algunas de sus conclusiones mencionan que el alumnado encontró un espacio personal para compartir sus vivencias con otros, y que existe una relación entre el teatro y los procesos de autoconocimiento, pero precisan de una

planeación y orientación específica. Pude identificar cómo a través de la participación en actividades teatrales, las y los adolescentes encuentran un espacio propicio para explorar su identidad y compartir sus vivencias. Esta experiencia no solo les permite adentrarse en procesos de autoconocimiento, sino que también pueden fortalecer sus habilidades comunicativas, ya que el teatro y la exploración personal están estrechamente ligados a cómo nos expresamos y nos relacionamos con los demás.

Tras revisar los antecedentes, pude identificar las formas de abordar la investigación y los problemas del estudiantado e investigadores en el ámbito escolar. Esto incluye la importancia de contribuir al desarrollo de las y los adolescentes con la oferta de programas educativos y talleres extracurriculares en el teatro y otras formas de expresión artística, para respaldar su crecimiento personal y social. Además, durante este proceso, pude analizar la pertinencia y viabilidad de mi proyecto de investigación, recopilando diversas referencias bibliográficas y documentos que enriquecieron la ejecución de este trabajo.

La investigación la estructuré en tres capítulos. En el primero, describo de manera detallada el contexto donde desarrollé la intervención, la población a la que me dirigí, las políticas educativas con las que se rigen en la telesecundaria y los antecedentes que me orientaron para estructurar la investigación. En el segundo capítulo detallo la perspectiva teórico-metodológica y explico cuáles fueron mis rutas metodológicas y cómo analicé la información empírica para hallar las categorías. En el tercer capítulo relato cómo construí las categorías para el análisis de la información recabada, y por último doy a conocer las conclusiones y hallazgos de la investigación.

Para nombrar y organizar los capítulos de forma metafórica y darle otros visos a la estructura de la tesis, me basé en las partes y momentos de una función de circo. ¿Por qué

el circo? Porque a pesar de que la técnica que impartí de clown fue desde el enfoque teatral, la noción del payaso está vinculada al arte circense, ya que ahí nace la noción de clown y payaso. Entonces enuncié el primer capítulo como *La pista escénica de la telesecundaria* que hace alusión al escenario circular en donde se representan los actos o números de circo. El segundo lo llamé *Tras bambalinas* que es el espacio que no está visible al público, en donde los artistas se preparan y los que están a punto de salir a escena esperan su turno. El tercero lo denominé *Inicio de la variedad*, que se refiere al inicio de un espectáculo escénico con números ligeros de circo, y las conclusiones las nombré *El charivari* que es la despedida festiva que le dan los actores al público, donde nuevamente demuestran de manera breve sus habilidades y dan por terminada la función.

Capítulo I. La pista escénica de la Telesecundaria

Así como el escenario circular de un circo permite que los artistas interactúen íntimamente con el público desde cualquier ángulo, el modelo educativo de la telesecundaria acerca la educación a un amplio espectro de estudiantes, permitiéndoles participar y aprender desde diversas perspectivas y ubicaciones geográficas.

Este capítulo aborda todo lo relacionado con el lugar donde llevé a cabo la intervención que hizo posible esta investigación. Este apartado se divide en tres partes: en la primera, se menciona brevemente el origen de la telesecundaria y su implementación en México; en la segunda, se explica cómo desde las reformas de educación de los años 2011, 2017 y 2022, se ha trabajado la asignatura de artes en las escuelas telesecundarias y cómo se aborda específicamente en la Telesecundaria Motolinía; por último, se describe esta escuela y el lugar donde se desarrolló la práctica, el origen de la telesecundaria y su implementación en México

El modelo educativo de la telesecundaria

Surge por un proyecto educativo italiano llamado *telescuola*, propiciado por el ministerio de educación de Italia, ya que el estudiantado terminaba la primaria y como sus comunidades eran tan pequeñas, no había escuelas secundarias cercanas; entonces dejaban de asistir a estas para terminar sus estudios y hasta ahí llegaba su nivel educativo. Debido a la alta deserción del alumnado de enseñanza media, y para evitar que esto siguiera aconteciendo, en 1958 el ministerio de educación junto con la televisión italiana se articuló para impulsar la educación por la televisión, a fin de llevar la educación media a las zonas de difícil acceso, y que el estudiantado no tuviera que desplazarse a la escuela, sino siguiera su proceso educativo mediante transmisiones televisivas.

Con algunas adaptaciones, este modelo de educación se instauró en México en 1968 con el nombre de telesecundaria, bajo el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz. El enfoque de la educación era aprender produciendo: aproximar al estudiantado de una manera productiva a la modernidad, permitiendo así que quienes no terminaran los ciclos escolares pudieran trabajar.

En México, la lucha contra el analfabetismo, la SEP (secretaría de educación pública) y el Tribunal Superior de Justicia, dispusieron veinte teleaulas donde se realizaron experimentos pedagógicos con el fin de identificar cómo los medios audiovisuales aportaban a la educación rural. Para 1967 la secretaría anunciaba la tarea de impartir educación básica a más de un millón y medio de mexicanos esparcidos en 51555 poblaciones con menos de 100 habitantes; Así fueron alfabetizadas más de un millón de personas y el índice de analfabetismo disminuyó de 28.9% en 1964 a 23.94% de 1970.

En zonas rurales se atendió a 140.000 niños más con la construcción de 100 nuevas escuelas de concentración en zonas con problemas de dispersión poblacional; Se dispuso en aulas móviles, 843 tele aulas y 18 escuelas técnicas agropecuarias.

Aunque la educación en este medio rural seguía padeciendo graves problemas de deserción, el aumento de 2 a 7% de graduados entre 1964 y 1970 de la primaria, eran indicio de mejora. (SEP, 2010, p.21)

Como muy pocas escuelas rurales contaban con los seis cursos de primaria, se inició la transmisión por radio para los grados: cuarto, quinto y sexto, como muchos de los egresados querían continuar con la secundaria y las escuelas quedaban en zonas urbanas, la necesidad de expansión de la educación secundaria obligó a emplear el mismo plan de transmisiones utilizado en las primarias, y ahí surgió la Telesecundaria. Pero para tomar

esta decisión, México inicialmente tuvo que examinar las investigaciones realizadas de este modelo de educación en Italia, Estados Unidos y Brasil, y valorar cómo había funcionado operativa y pedagógicamente en estos países. El abordaje que más se acercó a las necesidades de México fue Telesecuela de Italia, y tras varias pruebas, el 5 de septiembre de 1966 comenzó la primera fase experimental, en la que se adecuaron salones con televisores donde las clases eran en vivo y participaron 83 estudiantes de edades desde los 12 años, distribuidos en cuatro grupos: tres orientados por un profesor que estaba en el aula y registraba los contenidos vistos y aprendizajes logrados. El cuarto grupo estaba sin orientación y era llamado grupo experimental. Poco a poco se evaluaron estas pruebas piloto para capacitar al profesorado, al alumnado, y generar recursos para adecuar los espacios escolares de la telesecundaria, hasta llegar a lo que es hoy. El modelo está conformado en 3 niveles (primero, segundo y tercero); cada grupo es orientado por un docente que facilita los contenidos a abordar en cada asignatura, mediante TICS, libros de textos físicos, libros digitales interactivos y aplicaciones móviles; el profesorado tiene recursos técnicos en el aula, proyector, internet, televisor. Actualmente hay una plataforma de la SEP llamada *Nueva Escuela Mexicana* donde se encuentran diferentes recursos educativos, según cada nivel educativo.

La telesecundaria y la asignatura de Artes en las reformas educativas de México (2011, 2017 y 2022)

En este apartado expondré cómo las reformas educativas de 2011, 2017 y 2022 abordaron la asignatura de artes. Me centraré en las primeras dos reformas debido a que la escuela telesecundaria donde llevé a cabo la intervención educativa para realizar esta investigación, se basaba en los planes de estudio del 2011 en la asignatura de artes y en los

del 2017 en las demás materias, mientras que en ese momento estaban conociendo y analizando la propuesta de la nueva escuela mexicana del 2022.

Es importante destacar que la asignatura de artes adquirió un valor curricular significativo en México con la reforma educativa de 2006, donde se le designó como obligatoria en el plan de estudios de educación básica. Esta inclusión conllevó la incorporación de contenidos específicos en diversas disciplinas artísticas. En el caso de la telesecundaria, se proporcionaron cuadernillos de trabajo (*Apuntes*) para la asignatura de artes.

Reforma a la educación del 2011

El programa de estudios de educación básica para secundaria en artes abordó cuatro de sus disciplinas (artes visuales, danza, música y teatro). La intención fue que el estudiantado de secundaria desarrollara el pensamiento artístico, y adquiriera diferentes conocimientos de las disciplinas del arte, procurando generar experiencias artísticas y creativas. Se pretendía que el alumnado se apropiara de alguna técnica artística, que le facilitara la expresión y comunicación, a partir de las cuales pudiera tener una mirada crítica desde la perspectiva, estética, social y cultural.

Asimismo, mediante la práctica de las artes se busca fortalecer la autoestima para valorar y respetar las diferencias y expresiones artístico-culturales –tanto personales como comunitarias– que les ayuden a comprender e interpretar el mundo y a apropiarse de manera sensible. (SEP, 2011, p.16)

Los aprendizajes se organizaron en tres ejes de enseñanza: apreciación, expresión, y contextualización, y cada una de las disciplinas mencionadas tenía un propósito particular y específico de enseñanza. Como la disciplina artística que compete a esta investigación es el

teatro, observé que sus propósitos de enseñanza pretendían que el estudiantado creara personajes teatrales, se expresara por medio de la comunicación no verbal, la socialización de ideas, emociones, sentimientos, por medio de la improvisación y representación teatral, también que hiciera conciencia de su cuerpo, manejo de la voz dentro de un espacio escénico, analizara y contextualizara textos dramáticos, de modo que pudiera a su vez desarrollar su conciencia corporal y su sensibilidad.

En los ejes de enseñanza se abordaba lo siguiente:

Eje apreciación: desarrollo de la percepción en relación con el espacio tiempo, desde los sentidos y la voz.

Eje expresión: desarrollo de la comprensión y análisis de textos dramáticos, realización de ejercicios de improvisación y montaje de obras cortas de teatro.

Eje contextualización: distinción de elementos del teatro a través del tiempo hasta situarse en contextos contemporáneos donde los estudiantes analizaron la evolución del teatro e hicieron una relación con esta asignatura en su entorno escolar.

En el siguiente cuadro extraído del texto *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes* se puede observar cómo se dividieron los temas a enseñar en los bloques que orientan cada grado escolar:

Tabla 1. Organización de los aprendizajes

BLOQUE	PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
I	¿Cómo nos expresamos? El cuerpo y la voz	La expresividad en el teatro	Creatividad teatral
II	Jugando a ser otros. El personaje y la caracterización	¿Dónde y cuándo? El tiempo y el espacio en el teatro	Escribiendo para la escena

III	Las historias que contamos. Narración e improvisación	Caracterización y teatralidad	El mundo que rodea el teatro
IV	La actuación y el teatro	Géneros teatrales	Creación teatral
V	Haciendo teatro	Estructura dramática y puesta en escena	Del dicho al hecho: producción y puesta en escena

Fuente: SEP. (2011, p. 69)

Pienso que esta reforma buscó que las instituciones educativas propiciaran en el estudiantado experiencias en las artes, que promovieran no solo el desarrollo de habilidades artísticas específicas, sino también una comprensión más profunda de la cultura, la estética y la expresión crítica. En el caso del teatro, se enfocó en aspectos como la creación de personajes, la expresión corporal y vocal, el análisis de textos y la contextualización histórica.

Respecto a la asignatura de artes, este plan y programa del 2011, actualmente se sigue trabajando en la telesecundaria Motolinía. Más adelante mencionaré cómo se ha trabajado la educación artística en el grupo con el que realicé la intervención.

Reforma a la educación del 2017

En relación con la asignatura de artes, en esta reforma se pueden observar cambios significativos en el currículo, en los ejes de enseñanza y en la estructura de los contenidos a orientar, respecto a las propuestas del plan y programas del 2011. El plan del 2017 se llamó Aprendizajes clave para la educación integral y se enfocó en la formación integral del estudiantado, ya que antes se priorizaba la enseñanza de contenidos, pero no eran tan profundizados y esto ocasionó que el alumnado tuviera aprendizajes superficiales. Por eso esta vez se pensó en actualizar las reformas anteriores y centrar el currículo en las necesidades del estudiantado.

Respecto a la asignatura de Artes en esta reforma, se planteó que:

Se pretende que los estudiantes desarrollen un pensamiento artístico y estético que les permita disfrutar de las artes, emitir juicios informados, identificar y ejercer sus derechos culturales, adaptarse con creatividad a los cambios, resolver problemas de manera innovadora, trabajar en equipo, así como respetar y convivir de forma armónica con sus compañeros y maestros. (SEP, 2017, p.163)

Los ejes de enseñanza de la asignatura Artes de esta reforma se modificaron en comparación con la reforma del 2011, quedando de la siguiente manera: práctica artística, elementos básicos de las artes, apreciación estética y creatividad, artes y entorno. En el nivel de secundaria a la asignatura de artes se le asignaron tres horas a la semana, orientadas por maestros expertos en alguna de las cuatro disciplinas artísticas que integran los planes y programas de estudio, pero en la práctica en las telesecundarias no fue así ya que, cada escuela ofrecía en su currículum la disciplina artística de acuerdo con la experticia del profesorado que conformaba la planta de docentes. Se propuso en la escuelas de telesecundaria la asignatura de artes como no evaluable, como una materia con habilidades, dándole menos prioridad que a las otras asignaturas del currículo, y también se sugirió que se trabajaran las artes mediante proyectos, para que el estudiantado tuviera una continuidad en sus prácticas artísticas.

En la disciplina teatral, se propuso que el alumnado desarrollara habilidades mediante investigaciones y ejercicios de exploración teatrales, considerando los cuatro ejes mencionados.

Con la contingencia que ocasionó la pandemia por el coronavirus SAR-CoV2 (COVID-19), la SEP diseñó en marzo del 2020 una estrategia educativa denominada

Aprende en Casa, que consistió en la enseñanza por medio de la televisión y radio; luego esos recursos al estar en plataformas digitales continuaron apoyando en los diferentes niveles educativos.

En este nuevo sexenio, surge la página web llamada *Nueva Escuela Mexicana digital* que contiene acervos educativos digitales basados en los planes y programas, y en los libros de texto generados por la SEP del año (2017); también incluye contenidos específicos para enseñar en la telesecundaria. Allí observé las asignaturas y contenidos que se deben impartir en las escuelas telesecundarias, según cada uno de sus tres niveles educativos.

En particular del segundo grado, con el que trabajé para esta investigación, encontré las siguientes asignaturas que deben ser orientadas en este nivel educativo: Ciencias, Tecnología, Física, Formación cívica, Ética, Historia, Lengua materna-Español, Matemáticas, y respecto a las artes podría ser la enseñanza en Danza, Artes Visuales, Música o Teatro, según la disponibilidad o enfoque del currículo de la escuela. Y encontré que dividen los contenidos de las disciplinas artísticas en tres bloques y cada uno de ellos está orientado por ejes. Y como esta investigación se enfoca específicamente en el teatro, a continuación, mostraré cómo en la reforma del 2017 organizaron los contenidos en esta disciplina:

Primer bloque. Elementos básicos de las artes: el cuerpo expresivo en el espacio y tiempo, cuerpo, movimiento y sonido.

Eje Apreciación estética y creatividad: cuentos y leyendas, historias que contar en teatro.

Eje Práctica artística: proyecto teatral.

Eje artes y entorno: narraciones teatrales.

Segundo bloque. Elementos básicos de las artes: tiempos y espacios en el teatro, teatralidad en formas y colores.

Eje Apreciación estética y creatividad: posibilidades de la teatralidad, lo que veo, siento y escucho.

El Eje práctico artístico, lo nombraron artes y entorno: teatro en el tiempo, patrimonio y derechos culturales.

Tercer bloque. Elementos básicos de las artes: cuerpo y personaje, movimiento y sonoridad en el teatro.

Eje Apreciación estética y creatividad: manifestaciones teatrales en el tiempo, posibilidades de montajes teatrales, reflexión y crítica teatral.

Eje práctico artístico: el tema como motor de proyectos artísticos.

Los anteriores programas siguen vigentes, con contenidos que van actualizando en la red y se pueden encontrar en esta [página de la SEP](#).

Esta reforma se enfocó en una educación más integral, haciendo énfasis en el desarrollo de habilidades y el pensamiento crítico en la asignatura de artes, que incluye el teatro. Creo que la adaptación a métodos no evaluativos y el enfoque en proyectos, reflejan un cambio hacia un modelo educativo más centrado en el estudiante y en el desarrollo de habilidades prácticas. La estrategia educativa "Aprende en Casa" y la plataforma digital mostraron la adaptabilidad que tuvo el sistema educativo en la pandemia.

Reforma “La Nueva Escuela Mexicana” del 2022

Como esta reforma aún está en proceso de conclusión y reglamentación, al hacer la revisión documental encontré el documento Plan de Estudio de Educación, preescolar, primaria y secundaria 2022, que propone que el estudiante es un sujeto diverso y de

derechos, que merece un trato digno, la educación debe basarse en el desarrollo de capacidades, generando que los estudiantes sean críticos y emancipados, para lo que hay que tener en cuenta la integridad física de una manera sensible y emocional con el cuerpo a través del arte y la educación física. Estas ideas se sintetizan en el documento de la siguiente manera:

Dentro de estas capacidades está la posibilidad de las y los estudiantes de desarrollar de manera inteligente, sensible y emocional su propio cuerpo a través del arte y la educación física para desplegar sus habilidades, su seguridad personal, el trabajo en equipo, el placer por el movimiento corporal, así como sus potencialidades creativas. (SEP, 2022, p.17)

En la organización curricular y a lo largo de los cuatro niveles formativos (inicial, preescolar, primaria y secundaria), se proponen siete ejes articuladores, uno de estos ejes es Artes y Experiencias Estéticas:

Este eje busca valorar la exploración sensible del mundo al reconocer y recuperar el valor formativo de las experiencias artísticas y estéticas que se producen en las y los estudiantes en su relación con las manifestaciones culturales, las producciones del arte y la naturaleza, así como en el reconocimiento de las artes como expresión, cultura, comunicación y cognición, abriendo puentes con otras formas de conocimiento inalienables de la experiencia humana (SEP, 2022, p.131).

Por lo tanto, la inclusión de las artes, junto con el español y el inglés, en el campo de los lenguajes en la educación secundaria tiene como objetivo equipar al estudiantado con habilidades esenciales para la comunicación, la expresión y la comprensión en un mundo cada vez más diverso y globalizado. Además, fomenta la creatividad y la apreciación de la

cultura, lo que contribuye a su desarrollo integral como individuos y ciudadanos informados.

Esta reforma propone una visión interdisciplinaria de las artes; en el programa de estudios propone unos contenidos⁶ y sugiere que se enfoquen en el *aprendizaje basado en proyectos* (ABP). Sin embargo, se promueve el codiseño, lo que brinda flexibilidad al docente para adaptar estos contenidos según las necesidades y contextos específicos del alumnado, la comunidad y la escuela. Esto permite al docente seleccionar y proponer contenidos adicionales que sean pertinentes y viables en su contexto educativo. En secundaria, se asignan tres horas semanales para la asignatura de artes, mientras que, en primaria, se propone una hora semanal.

Para concluir, esta reforma del 2022 sugiere una educación centrada en el estudiante como sujeto diverso, integral y de derechos, promoviendo a su vez la exploración sensible del mundo de este, a través de las experiencias artísticas y estéticas. La inclusión de las artes como lenguaje y con un enfoque interdisciplinario, se presenta como fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas, la creatividad y la cultura. Y la asignación horaria específica sugiere para las instituciones educativas un compromiso con la integración efectiva de las artes en el currículo escolar.

Teniendo en cuenta la anterior información en relación con la escuela telesecundaria Motolinía, si bien esta se basaba en los planes y programas de estudio de las reformas educativas del 2011 y 2017, como lo mencione al inicio de este apartado, en contraste con lo que sucedía específicamente con el grupo de segundo B era diferente.

⁶ Para revisar detalladamente esos contenidos consultar la página 47 del siguiente documento. [SEP](#)

Antes de que yo asumiera la intervención educativa, a los estudiantes en ese momento no se les impartía las asignaturas de artes ni educación física, ya que el docente titular priorizaba aquellas materias en las que los alumnos mostraban mayores dificultades como en el caso de las matemáticas y la lectoescritura. Esta decisión se vio influenciada en parte, por el rezago educativo del grupo como resultado de la pandemia; y curricularmente según lo propuesto por los planes de estudio de la reforma educativa del 2011, en ese ciclo escolar el grupo debería haber estado abordando contenidos de dibujo técnico (F.U. Flores. 3.02.2023).

A pesar de que esta estrategia fue emergente. Pude notar que la asignatura de artes no era tan relevante de abordar en la institución. Porque a diferencia de otras asignaturas, las cuales se ajustaban a los elementos introducidos por los planes y programas del 2017, las artes no recibían la misma atención. Además, como en ese momento estaban analizando parte de la reforma educativa del 2022, que promueve las artes con lenguaje con el enfoque interdisciplinario, su implementación aún no se había iniciado. Este contraste destaca la brecha entre lo que las artes deberían ser y lo que realmente eran en el contexto educativo de la escuela Telesecundaria Motolinía.

Escuela Telesecundaria Motolinía

La palabra Motolinía no se encuentra en el diccionario de la Real Academia Española, porque es una palabra del lenguaje originario del Náhuatl, y al revisar el diccionario Náhuatl digital, se encuentra que la palabra significa miserable o pobre. Por otro lado, en el diccionario digital de la UNAM, se halla que, con respecto a esta palabra, hubo un fray español misionero franciscano llamado Toribio de Benavente, quien fue defensor de los pueblos indígenas e hizo parte de los 12 apóstoles de México, y lo llamaban Motolinía. Al parecer la Telesecundaria lleva este nombre en honor de este misionero.

Fig.1. Fachada de la telesecundaria Motolinía



Figura 1. Soto B. (2023). Fachada de la Telesecundaria Motolinía. Entrada principal. Vereda la Resurrección Municipio de Texcoco Estado de México. Recuperada del archivo de la Investigación.

La telesecundaria *Motolinía* se encuentra ubicada sobre la calle 5 de mayo en la colonia *La Resurrección*, en Texcoco en el Estado de México. Según el último censo del INEGI del año 2020, este municipio tiene una población de 277,562 habitantes, conformados por 51.4% mujeres y 48.6% hombres.

Figura 1.1 Calle 5 de mayo



Figura 1.1 Soto B.(2023). Calle 5 de mayo en donde se ubica la Telesecundaria Motolinía. Vereda la Resurrección Municipio de Texcoco Estado de México. Recuperada del archivo de la Investigación.

Respecto a la actividad económica de Texcoco, el gobierno de México está impulsando la productividad agropecuaria de cultivos como maíz, frijol, haba y otros. Este municipio al no tener industrias, la mayor parte de los habitantes trabaja en la Ciudad de México, Tlalnepantla, Naucalpan y Ecatepec; el resto se enfoca en sector agrícola, comercio local informal como las tiendas, almacenes y tianguis.

Por otra parte, se desconoce cuándo se fundó la Telesecundaria Motolinía; algunos profesores mencionaron que la escuela tiene aproximadamente 45 años de servicio educativo. En relación con la formación del profesorado, la institución cuenta con dos profesores con maestría en educación, dos profesores especializados en telesecundaria, un profesor psicólogo, una licenciada en puericultura y la directora es doctora en educación. Cada docente tiene asignado un grupo y se encarga de orientar todas las asignaturas, en un mismo salón durante toda la jornada.

Esta telesecundaria actualmente tiene seis grupos 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B de turno matutino de 8:00am a las 14 horas.

Figura 1.2 Pasillos principales.



Figura 1.2 Soto B. (2023) Pasillos principales de la entrada a la Escuela Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo de la Investigación.

Figura 1.3 Patio y cancha cubierta de la telesecundaria



Fig.1.3 Soto B. (2023) Patio interno y cancha cubierta de la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo de la Investigación.

El grupo de estudiantes con el que intervine fue el de segundo B, constituido por 22 inscritos, a quienes describiré detalladamente en el capítulo II en el ítem *el contexto del grupo*.

Figura 1.4 Los salones



Figura 1.4 Soto B. (2023) Pasillo de los salones de segundo A y B de la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo de la Investigación.

Me asignaron el salón de sistemas que se encontraba desocupado y que era usado como bodega para guardar diferentes elementos, como sillas, mesas, escritorios, accesorios de computadores antiguos y un contenedor con laptops. Al utilizar este espacio para la intervención, poco a poco lo fuimos limpiando y organizando hasta que se logró adecuar como lo veremos en la siguiente imagen:

Figura 1.5 Salón en donde se realizaron las sesiones de intervención



Figura 1.5 Soto B. (2023) salón de sistemas de la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo de la Investigación.

El estudiantado sesión tras sesión, fue considerando este lugar como el salón de artes y así lo nombraban cada vez que se desplazaba animosamente hacia él, convirtiéndose en un espacio para divertirse, respirar nuevos aires durante la jornada escolar y aprender.

Al abrir este espacio de intervención, asumí el taller dentro de las dos horas semanales estipuladas para la asignatura de artes, las que hasta ese momento se destinaban para fortalecer otras asignaturas, como ya lo había mencionado.

Capítulo II. Tras bambalinas. Perspectiva teórica y metodológica

La investigación y un espectáculo de circo tiene dos niveles: el visible y el oculto. En la pista escénica, vemos a los artistas como vemos los resultados de una investigación. Pero tras bambalinas, están los elementos que hacen posible el show: sonidistas, maquilladores, vestuaristas entre otros. De manera similar, en la investigación, la perspectiva teórica y metodológica es como el mundo detrás de bambalinas. Es la base sobre la cual se construye todo el proceso de investigación: la teoría elegida, la metodología para recopilar, analizar e interpretar información.

Perspectiva teórica de la investigación

La mirada teórica que orientó esta investigación giró en torno a los conceptos de experiencia y práctica; estos conceptos me ayudaron, en relación con el clown teatral y las habilidades comunicativas, enfocarme para reflexionar y analizar el proceso vivido por los estudiantes durante su participación en la intervención educativa que impartí. Esta aproximación no sólo me permitió contar esa experiencia educativa, sino también revivirla para conservarla por medio de la narración.

La experiencia

Me basé en diferentes autores para abordar la experiencia desde una mirada pedagógica, artística y estética, y entender cómo podía estar presente en mi investigación antes, durante y después de la implementación del taller.

Para Dewey (1967), la experiencia como suceso vivido está ligada con el pensamiento, y tiene cualidades estéticas y emocionales; permite que los sujetos generen nuevos conocimientos desde una integración interna de lo vivido. Por ello, durante el taller se buscó que los estudiantes vivieran experiencias educativas, artísticas y estéticas.

Entiendo por *experiencia educativa*, basada en Dewey (1967), aquellas que amplían el horizonte significativo de los estudiantes y despiertan en ellos el deseo de aprender, en este caso, de desarrollar sus habilidades comunicativas.

En la teoría de la *estética de la recepción*, Jauss (2002) invita a reconsiderar cómo experimentamos y entendemos las obras de arte. Propone la idea de que la *experiencia estética* es una interacción dinámica entre la obra y el espectador, donde el espectador desempeña un papel activo y fundamental en la creación de significado. La experiencia estética no es estática ni uniforme, sino un proceso enriquecedor en constante evolución, que refleja la riqueza de la obra y su capacidad para provocar reflexión y transformación en el espectador; pero para ello hay que considerar que el espectador tiene una expectativa, percepción y contexto diferente; cada experiencia estética es única. Este autor menciona tres conceptos fundamentales de la tradición estética con relación a esta clase de experiencia: *poiesis*, capacidad poética, designa la experiencia estética fundamentada en el hombre; *aisthesis*, se refiere a la experiencia estética fundamentada con relación a la obra de arte que puede renovar la percepción de las cosas; y *catharsis*, proporciona la experiencia estética del contemplador. Estos conceptos articulados sugieren una comprensión profunda de cómo la creatividad y la apreciación estética interactúan en las experiencias humanas, ofreciendo a su vez una distinción entre la experiencia artística como productiva y la experiencia estética como perceptiva.

Con relación a la intervención que llevé a cabo, esa triada propuesta por Jauss (2002) se develaba con lo que sucedía en cada sesión. Los estudiantes que actuaban (*poiesis*) luego de presentar sus escenas, adoptaban el rol de espectadores. A partir de sus propias experiencias, tenían la oportunidad de formular conjeturas y construir su propio

significado (*aisthesis*) de las escenas creadas y representadas por sus compañeros. En algunas ocasiones, experimentaba (*catharsis*) una identificación cercana con las situaciones planteadas, lo que, de manera inadvertida, fomentaba el desarrollo de su habilidad para convertirse en espectadores activos. “Como los artistas se dedican a dar forma a su experiencia vivida, los productos del arte son, en cierto sentido, experiencias vividas transformadas en configuraciones trascendidas” (Van Manen, 2003, p.91). Para Van Manen la experiencia es lo vivido (*Erlebnis*⁷) y lo que los artistas deberían plasmar en sus obras, es la reflexión de sus vivencias descritas detalladamente sin tergiversar los sucesos vividos e intentar no perder información, ya que también las experiencias son datos. Al aplicar concretamente esta perspectiva en esta investigación, la vivencia que extraje de las sesiones de intervención me facultó para identificar la postura de este autor, ya que en este contexto no solo traté de cultivar una experiencia propia, sino también analizar la experiencia que tuve al interactuar con el grupo y la vivencia que tuvieron los estudiantes en la intervención.

Por otra parte, según Bárcena (2012), la experiencia es un trayecto o camino (*Erfahrung*⁸) en donde surge el acontecimiento sin ser planeado, es algo prácticamente inevitable que propicia nuevos aprendizajes y estos se pueden narrar de diferentes formas. “La experiencia tiene que ver con algo que acontece cuando uno no lo espera, es decir, cuando nos vemos sorprendidos por algo que, no simplemente pasa, sino que nos pasa de una forma absolutamente única.” (p.113) Y fue justo lo que se presentó en la intervención

⁷ Erlebnis. 1. f. Experiencia que se tiene de algo. 2. f. Hecho de vivir o experimentar algo. 3. f. Hecho de vivir o estar vivo. Definiciones del diccionario de la Real Academia Española, (RAE).

⁸Traducción del alemán al español “Experiencia”. De acuerdo con el autor Bárcena, la diferencia entre Erfahrung y Erlebnis, es que el primero implica una experiencia más profunda y reflexiva, mientras que el segundo se refiere a una experiencia más inmediata y emocional.

educativa, ya que inicialmente tracé una ruta para que los estudiantes vivieran una experiencia, pero las vicisitudes surgieron en el trayecto espontáneamente y fueron más allá de lo planeado.

Contreras y Pérez de Lara (2010) mencionan:

Estamos convencidos de que la comprensión de la educación desde la perspectiva de la experiencia nos pone en contacto con unas dimensiones de las prácticas y de las relaciones educativas, con unas dimensiones del hacer pedagógico de educadoras y educadores que incorporan un saber con unas cualidades especiales, un saber no siempre fácilmente formulable, no exactamente teórico ni fácilmente teorizable, pero imprescindible como saber pedagógico; probablemente la esencia del propio saber pedagógico. (p. 21)

Es decir, entender la educación desde la perspectiva de la experiencia permite acceder a las dimensiones fundamentales de las prácticas y las relaciones educativas. En este enfoque, se destaca el hacer pedagógico, que implica un tipo de conocimiento con características particulares; como lo fue la implementación del proyecto de intervención en la telesecundaria. Ya que partí desde mis conocimientos, experiencia y práctica docente previa, para proponer algunos contenidos del clown y el teatro que hicieran posible la resolución de mi pregunta de investigación ¿Cómo contribuye la técnica del clown teatral a potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas en adolescentes de la Escuela Telesecundaria Motolinía, del Valle de México en el municipio de Texcoco?

La práctica educativa

Por otro lado, al examinar detenidamente el taller que construí destinado a los adolescentes de la escuela telesecundaria Motolinía y reflexionar sobre mi práctica

educativa, en este proyecto concebí la práctica como “una trama compleja de acciones orientadas normativamente” (Cerdá y Ferreiro, 2011, p.2) por la tradición, al mismo tiempo que es moldeada por un proceso de transformación continúa derivado de la experiencia. “Esta práctica se vuelve educativa cuando contribuye al proceso de autoconstrucción de los adolescentes y potencia su capacidad de acción” (Ferreiro, 2007, p. 1-2).

Desde la perspectiva de Tardif (2004), la práctica educativa se relaciona con el arte y se define como movilizadora de diferentes saberes y acciones educativas, que responde a una realidad y un contexto, donde generalmente hay múltiples interacciones físicas y lingüísticas entre sujetos. El autor a su vez propone que en la práctica educativa el maestro no siga siendo quien tenga la jerarquía y poder sobre los alumnos por tener el conocimiento, sino que sea un guía con su acciones y discurso, donde procuré fomentar en los estudiantes la autonomía y participación activa dentro de dicha práctica educativa.

La práctica educativa moviliza dos grandes formas de acción: por una parte, es una acción guiada por normas e intereses que se transforman en finalidades educativas; por otra, es una acción técnica e instrumental que busca basarse en un conocimiento objetivo. (p.120)

Mi objetivo en la intervención se centró en la observación, análisis y reconocimiento de los saberes que se generaban a partir de la experiencia. Al inicio de mi investigación, el planteamiento era meramente hipotético debido a mi desconocimiento de la población y su entorno. Sin embargo, a medida que llevé a cabo la intervención educativa, pude identificar con precisión las problemáticas específicas del contexto.

Perspectiva metodológica de la investigación

Lo cualitativo

Esta investigación se abordó mediante la metodología cualitativa. Según Taylor y Bogdán (1987) “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p.19-20). Se destaca que, en esta metodología el individuo y su entorno participan de manera directa, prescindiendo de criterios evaluativos preestablecidos. Mi propósito al centrarme en el enfoque cualitativo fue reconocer y dar seguimiento al proceso vivido por los estudiantes, así como identificar las características particulares de su experiencia; por otra parte, recopilar datos que posibilitaran un análisis continuo, abordando interrogantes vinculados al objetivo de la investigación.

Por eso consideré esta metodología como la más apropiada para esta investigación, ya que no pretendía medir cuantitativamente los resultados del proyecto o generar un producto contable, sino seguir paso a paso al proceso del grupo de estudiantes y de cada participante durante el taller.

“En la indagación cualitativa el juicio está bien vivo y, por lo tanto, el ruedo para el debate y la diferencia está siempre abierto. En la investigación cualitativa los hechos nunca hablan por sí solos” (Eisner,1998, p.57). En esta afirmación, Eisner reconoce que el juicio y la interpretación desempeñan un papel crucial; a diferencia de la cuantitativa, donde los datos suelen ser más objetivos y numéricos, la cualitativa implica interpretar subjetiva la información, es decir, hay espacio para la discusión y el debate sobre las interpretaciones y hay varias perspectivas. Por lo tanto, tuve que darles un contexto a los hechos para extraer

significados y comprenderlos, ya que la información por sí sola puede ser ambigua y flexible en el momento de interpretarla.

Este autor propuso seis rasgos que se deben tener en cuenta para una investigación cualitativa, los que relacioné con esta investigación: en *primer* lugar, los estudios cualitativos tienden a estar enfocados: esta investigación se centró en una población y contexto determinado mediante el enfoque etnográfico. En *segundo* lugar, los estudios cualitativos tienden a ver el yo como instrumento: lo importante en la indagación fue estar inmersa con el grupo de estudiantes y reconocer su proceso educativo durante la intervención. El *tercer* rasgo es que tiene un carácter interpretativo: toda la información que reuní durante la intervención la analicé e interpreté con relación a la finalidad de la investigación. El *cuarto* es el uso del lenguaje expresivo, y la presencia de la voz en el texto: me esforcé por ser clara y precisa al redactar, con el propósito de comunicar de manera efectiva la información que recolecté, analicé e interpreté en esta investigación. Incluí aspectos emocionales, sentimientos y matices, para lo cual los diarios de campo fueron importantes. Rescaté minuciosamente la experiencia vivida por mí durante la puesta en marcha del taller, así como la vivencia de los estudiantes durante la intervención. De esta manera, busqué acercar al lector vívidamente a la realidad y a la investigación. El *quinto* rasgo es que se le da atención a lo concreto: me enfoqué en los sucesos ocurridos durante la investigación y en detalles específicos para comprender y describir las situaciones que surgieron con los estudiantes durante la intervención educativa. Por último, el *sexto* rasgo es que la investigación educativa es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental: por esta razón empleé diversos instrumentos que facilitaron el registro y análisis de la información surgida durante la investigación, los cuáles fueron;

diarios de campo, entrevistas, videos, fotografías, grabaciones de audio y narrativas. La utilización de estos medios de recolección me permitió una organización coherente de la información, posibilitando la evaluación y reevaluación del proceso en distintas etapas: antes, durante y después de su ejecución que a su vez contribuyeron a la credibilidad de la investigación.

Enfoque etnográfico

La etnografía permite un estudio descriptivo de los fenómenos sociales en la educación, centrado, más allá de los contenidos a enseñar, en comprender y visibilizar la labor del docente, mediante la observación de las prácticas cotidianas de los sujetos involucrados en la escuela en su contexto. Ofrece herramientas y estrategias en que el investigador se concibe como sujeto social que experimenta directamente la experiencia, mientras recolecta y analiza los datos, prestando atención a los significados de lo recolectado para integrar los conocimientos locales en la descripción misma del contexto. No sobra recalcar que la etnografía no transforma las prácticas de enseñanza sólo permite advertir esa transformación. La elección de este enfoque para esta investigación se fundamentó en la perspectiva de Velasco y Díaz de Rada (1997), quienes destacan que “los procesos fundamentales para generar un discurso intangible y significativo son describir, traducir, explicar e interpretar” (p. 42). Este enfoque contribuyó de manera integral al proceso investigativo, ya que estos elementos están interconectados y dependen mutuamente para lograr una clasificación, organización y análisis efectivos. Esta interrelación posibilitó la elaboración de los datos de manera densa y compleja, permitiendo al lector sumergirse en la experiencia vivida que tuve durante la intervención.

Etnografía visual

La etnografía visual emplea la fotografía o video grabación en investigaciones cualitativas, ofreciendo una valiosa fuente de información descriptiva y minuciosa a través de la imagen. Captura los sucesos durante una intervención. Su enfoque se dirige hacia la representación de los eventos en conexión con los sujetos participantes en la investigación, aportando un enriquecimiento significativo al trabajo de campo.

Ardévol, al analizar el trabajo de Claudine de France (1989), subraya que la aportación más significativa es la de mostrar que la filmación etnográfica apunta “el contraste entre la observación en vivo y en diferido, y cómo ambas se complementan en el análisis del texto audiovisual para la construcción de nuevos datos sobre la comunicación humana” (De France, citada por Ardévol, 1998, p. 227); es decir, es una estrategia valiosa para capturar y analizar la comunicación humana, en la que se aprovecha tanto la observación en tiempo real como el análisis retrospectivo para obtener una comprensión más completa y rica de lo que sucedió o está sucediendo.

Cada uno de los videos de las sesiones de la intervención educativa, tiene una narración visual propia no manipulada; es decir no fueron guiados por algún libreto, todo lo que aconteció con el estudiantado fue espontáneo, mostraron sus comportamientos y maneras de comunicarse con los demás. Claro está que el hecho de insertar la cámara en el salón les causó incomodidad (pena, vergüenza, se sentían directamente observados) en un inicio, porque no querían ser observados y registrados por un agente externo; pero como cada una de las nueve sesiones de la intervención educativa realizada, fueron filmadas, conforme avanzaban las clases los estudiantes dejaban a un lado la incomodidad de ser filmados y se mostraron más cómodos “El etnógrafo con una cámara obtiene además una

descripción audiovisual de lo que está escuchando, ve hacer, o señala -descripciones verbales, acciones, objetos, herramientas, espacios” (Ardévol,1998. p.226).

Como investigadora, tenía ciertas ideas y suposiciones sobre lo que se estaba grabando en las sesiones, pero mi perspectiva cambió al analizar cada uno de los videos. Durante este proceso, identifiqué aspectos inesperados sobre los estudiantes y mi práctica educativa. Por ejemplo, note cómo los estudiantes se comunicaban entre sí, mientras impartía las instrucciones de la clase. Incluso cuando no estaba presente en el aula, pude captar algunas de sus opiniones sobre la escuela o su vida diaria. Observé detenidamente sus reacciones y actitudes frente a las actividades de la clase, lo cual era difícil de abordar individualmente durante las sesiones. Además, reflexioné sobre mi propio desempeño y descubrí aspectos que desconocía que estaba poniendo en práctica, como el volumen de mi voz, mis gestos, mi interacción con los estudiantes con relación a los contenidos, mis posturas corporales y si lograba o no hacerme entender. La calidad de la información obtenida de las grabaciones dependía del ángulo en el que había colocado la cámara, la cual siempre ubicaba de forma fija para captar planos generales de lo que sucedía.

Posteriormente, enfrenté el desafío de transformar esos videos en palabras, esto lo hice para observar, analizar y recabar nueva información que me permitiera distanciarme de lo sucedido en las sesiones de la intervención educativa como si fuese una agente externa; un proceso que me resultó ser arduo y reflexivo.

“La introducción del video en una investigación antropológica modifica la experiencia etnográfica, la relación del investigador con el campo, la interacción con los participantes y la construcción y análisis de datos” (Ardévol,1998, p.225). Respecto a lo anterior que dice Ardévol, supongo que tanto mi práctica, como los comportamientos e

interacciones de los estudiantes⁹, fueron delimitados por la cámara, aunque en ocasiones se nos olvidara que estábamos siendo grabados.

Instrumentos para recopilar información

Durante la investigación utilicé diarios de campo, vídeos, narraciones escritas, entrevistas y registros fotográficos como herramientas para recopilar información que emergieron de la intervención educativa.

Ruta metodológica de la investigación

En esta sección presento la ruta metodológica de la investigación que poco a poco fui construyendo, donde expongo la entrada al campo, el contexto del grupo intervenido, el diseño de la intervención educativa, el análisis y sistematización de la información obtenida. Además, abordo el proceso que me llevó a definir las categorías analíticas.

Al entrar al campo

Al reflexionar sobre mi primera visita a la telesecundaria Motolinía, donde expliqué al profesorado los propósitos de la intervención educativa y luego conocí el grupo que me asignaron, decidí redactar el siguiente texto narrativo con la intención de compartir y acercar al lector a esta experiencia.

Casi después de dos horas de emprender nuestro viaje la asesora y yo hacia el municipio de Texcoco, en donde nos movilizamos por medio del concreto, humo y fierros de la Ciudad de México, nos encontramos en lo que parece ser tierra de nadie y de todos, el Estado de México, denominado así por el voz a voz que he oído durante mi estadía en la ciudad. El color ocre y gris de sus vías y construcciones, sus calles ruidosas, contrastan con el cálido paisaje tipo desierto árido, encerrado en

⁹ No conocí el grupo sin ser videograbado, ya que antes de iniciar cada sesión lo primero que hacía era ubicar y encender la cámara, con la intención de que no se fueran a perder detalles de la intervención.

una cerca que delimita el horizonte de una naturaleza privatizada. Divisamos a lo lejos un aviso que anunciaba nuestra llegada: Lago de Texcoco. Nos percatamos de la cercanía de nuestro destino, al sentir el olor a hierba y al heno de las vacas. Al fin llegamos a la colonia “La Resurrección” y el calor de aquel lugar hacía que el sudor corriese por nuestras frentes; luego nos encontramos con el gran portón rodeado de paredes color ladrillo de la telesecundaria Motolinía o como se diría su nombre en Náhuatl, miseria o pobreza. Paradójica forma de denominar un lugar que es un entorno protector de sujetos llenos de vida que interactúan entre sí.

Al llegar a aquel lugar, fuimos recibidas por un grupo de profesores, que, con amabilidad y disposición, escucharon mi singular y fundamentado proyecto; poco a poco la atención y aceptación por parte de todos se transformó en expectativa, frente a lo que iba a suceder en la ejecución de este proyecto. Después me asignaron el grupo segundo B, y muy ansiosa esperé a encontrarme con él.

Es la hora cero, en donde vería por primera vez a aquellos sujetos que ahora harían parte de mi vida. Llegué, saludé, me presenté y expliqué a qué había ido; todos y todas me miraron tímidamente, me escucharon y me vieron con intriga y curiosidad, al ser yo una extraña con acento desconocido. Mientras esto sucedía, a su vez observé los rostros de cada uno, reconocí entre la estandarización de los uniformes bermejos, cada individualidad, luego de que escuchamos nuestras voces, silenciarnos esta primera y única reunión de extraños, única porque después de este día ya no volveríamos a ser desconocidos.

Antes de ese primer encuentro con los estudiantes, durante la reunión con el supervisor, la directora y los docentes de la Escuela Telesecundaria Motolinía en el municipio de Texcoco, se establecieron los horarios para llevar a cabo las sesiones de la

intervención educativa. Estas sesiones fueron programadas inicialmente los lunes, con una duración de dos horas a la semana, dentro del horario asignado para la materia de artes.

El contexto del grupo de secundaria segundo B

Este grupo estaba compuesto por 12 hombres y 10 mujeres, para un total de 22 estudiantes, con edades comprendidas de 13 a 15 años; entre ellos había 4 estudiantes con barreras para el aprendizaje (BAP) como: dislexia, discapacidad visual y cognitiva.

Una de las mayores dificultades por las que estaba atravesando el grupo era la lecto-escritura e incluso había estudiantes que no sabían leer y escribir.

Durante ese ciclo escolar, los estudiantes tendrían que cursar la asignatura de artes, específicamente dibujo técnico. Sin embargo, debido al rezago ocasionado por la pandemia y para abordar sus dificultades en lectoescritura y matemática, se reasignaron las horas de esta materia junto con las de educación física para nivelar su desempeño en esas áreas. Por lo tanto, en ese año no habían recibido clases de artes.

Cuando le consulté al grupo que conocimientos tenían de las artes, ellos se referían a manualidades como, por ejemplo: papiroflexia o elaboración de decoraciones; y a nociones básicas de las artes plásticas como el dibujo y la pintura. Respecto a la disciplina teatral, solo un estudiante que era nuevo tenía conocimientos básicos de teatro porque había cursado un taller en su antigua escuela.

Al explicarle al docente titular del grupo que llevaría a cabo un taller de clown, mostró una gran preocupación. Expresó inquietud debido a que los estudiantes son adolescentes y podrían burlarse o faltarme al respeto, dado que no tenían experiencia previa con esta técnica, pero sí tenían prejuicios sobre el payaso.

A pesar de las preocupaciones del maestro, el grupo constantemente estuvo activo, motivado y expectante frente a las dinámicas de la clase, el trato que tuvieron hacia mí y hacia las actividades propuestas, siempre fue respetuoso.

Antes de iniciar mi intervención, tuve la oportunidad de observar una clase donde los estudiantes estaban participando con el profesor titular. Durante esta observación, puede analizar la dinámica de comunicación, tanto verbal como no verbal, entre ellos. Al principio, noté que las conductas y formas de comunicarse que presencié en esa clase se replicaban en mis propias sesiones. Los participantes del grupo se dividían en subgrupos según su género (mujeres y hombres), gustos y afinidades, no eran muy unidos; parecía como si estuvieran fragmentados. Muchos ni siquiera se hablaban entre sí y mantenían distancias. El contacto físico era casi inexistente, especialmente entre los hombres, quienes solían comunicarse de manera violenta, mediante golpes, empujones o juegos bruscos que a menudo terminaban en peleas o enojos. El contacto visual entre ellos era mínimo, especialmente cuando tenían que interactuar con alguien con quien no tenían una relación previa. En las conversaciones, no se escuchaban entre sí y se interrumpían constantemente. No mostraban empatía hacia algunos compañeros, especialmente hacia una compañera que presentaba una barrera de aprendizaje (BAP), a quien aislaban y menospreciaban, calificándola de torpe o enojona. Les daba vergüenza hacer preguntas o pedir clarificaciones, y preferían que otro compañero menos tímido lo hiciera por ellos.

Sin embargo, a medida que avanzaban las sesiones de la intervención educativa, los estudiantes fueron modificando sus comportamientos y formas de comunicación. Esta afirmación la retomaré detalladamente en las conclusiones de la investigación.

Durante la intervención educativa la asistencia de los estudiantes no fue constante siempre variaba; el profesor titular mencionaba que era causada por diferentes factores, incluidos problemas personales, familiares o económicos. Incluso hubo cuatro estudiantes que, aunque estuvieran escritos en el grupo, no los conocí, ya que uno vivía muy lejos, el otro trabajaba y los otros dos eran hermanos gemelos que cuidaban de su padre enfermo.

La mayoría de los estudiantes eran hijos de familias cuyos ingresos provenían del comercio local, la agricultura o de trabajar en otros estados. Faltó mencionar que había estudiantes que trabajaban o ayudaban a sus padres en sus labores.

Diseño de la intervención educativa

Inicialmente para estructurar la intervención educativa, diseñé un taller llamado “*El clown. El despertar del payaso que hay en mí. Herramientas para las habilidades comunicativas*” y me basé en la pregunta: ¿Cómo puede la técnica del clown teatral fortalecer las habilidades comunicativas en adolescentes?

Este taller implicó la planificación y ejecución de doce sesiones de clases centradas en la técnica del clown teatral y las habilidades comunicativas, dirigidas a adolescentes de un Centro de Internamiento Preventivo de Menores, que quisieran participar voluntariamente en los talleres.

Luego de evaluar y analizar esa población, se tomó la decisión de cambiarla y atender las nuevas necesidades del grupo de telesecundaria que me asignaron, entonces fue necesario ajustar algunos contenidos de la planificación de las clases de acuerdo con su contexto. Además, la naturaleza de la clase ya no era de elección libre, como originalmente había planteado, sino que formaba parte de la carga horaria estándar de estos estudiantes.

Esta adaptación representó un nuevo desafío, ya que había concebido inicialmente el proyecto de intervención con una población diferente.

Sin embargo, esta dinámica se fue modificando a lo largo del tiempo, adaptándose a la disponibilidad de los estudiantes y profesores en la institución. Finalmente, la intervención se redujo a un total de nueve sesiones, donde se modificaron algunas planeaciones de clase y se cambió su programación de los lunes a los viernes.

Para diseñar cada sesión durante la intervención educativa, me basé en el autor Jesús Jara (2014), en su libro "Navegante de emociones: Un manual básico para el pedagogo" (p. 55), donde ofrece recomendaciones para la enseñanza del clown. Propone que cada sesión de enseñanza siga un esquema estructurado, que consta de tres componentes esenciales: calentamiento, preparación y propuesta de improvisación con nariz. Además, Jara destaca la importancia de que cada docente desarrolle su propia ruta metodológica de enseñanza en este campo. La estructura de las sesiones de clown que sugiere Jara es la siguiente:

Calentamiento: en esta fase inicial, los estudiantes se involucran en ejercicios y actividades diseñados para preparar sus cuerpos y mentes para el trabajo clown. Esto puede incluir ejercicios de relajación, juegos teatrales y actividades que fomenten la expresión corporal y la conexión con las emociones. El calentamiento es fundamental para crear un ambiente propicio para la creatividad y la expresión emocional.

Preparación: en esta etapa, se prepara a los estudiantes para asumir el rol de clown. Esto implica la introducción de elementos del clown, como la nariz¹⁰ que según Jara (2014)

¹⁰ La nariz del clown posee un distintivo único. Al enfatizarla en la enseñanza de esta técnica, puede desinhibir a las personas en el escenario. Su uso genera un efecto cómico al distorsionar el rostro y permite que las personas actúen de manera distinta a su vida cotidiana. Establece la convención, de qué cuando se usa

es la máscara más pequeña del mundo (p. 41), la exploración de la personalidad y la esencia del personaje clown que cada estudiante está desarrollando.

Improvisación con nariz: en esta fase, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar lo que han aprendido durante el calentamiento y la preparación en situaciones de improvisación. Los estudiantes pueden participar en juegos y ejercicios de improvisación que les permitan explorar la comedia, el humor¹¹ y la emoción a través del clown.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la siguiente tabla se puede observar cómo estructuré las planeaciones de las clases.

Tabla 2. Planeación de clase

Sesión 2		
Fecha: febrero 10 2023 Curso: Segundo B. Taller orientado para estudiantes de la telesecundaria Motolinía.		Horario: 12:00-14:00
Contenido del clown teatral: La mirada del clown, acercamiento al contacto visual.		
Habilidad comunicativa: Comunicación no verbal		
Propósito de la clase: Que los estudiantes reconozcan lo que es el contacto visual y cómo se pone en juego en la comunicación no verbal.		
Objetivos de enseñanza: Al término de la sesión los participantes identificarán qué es el contacto visual y para qué sirve en su vida cotidiana e interacción con los demás.		
Vínculos con la sesión previa o la siguiente y con el esquema de trabajo: Se trabajarán las escenas que no se alcanzaron a presentar con relación a las pautas para hacer teatro.		
Tiempo	Metodología-Actividades	Recursos

se puede dejar salir al clown que se lleva dentro. La nariz no siempre es roja o redonda, sino que varía según la personalidad del personaje. Algunos clowns no usan la nariz, pero se enfocan en otros aspectos de su corporalidad. Creo que todos los que nos dedicamos al clown, la hemos experimentado en algún momento de nuestro proceso de formación.

¹¹ Entendido como el buen humor: actitud alegre y complaciente.(Diccionario de la Real Academia Española RAE) y relacionado con lo cómico y la risa.

Fase de Calentamiento 5 min 15 min 10 minutos	• La docente orientará los juegos de socialización y disposición que no se alcanzaron a hacer la sesión pasada. • La docente retomará lo que se vio la clase pasada y les preguntará a los estudiantes, respecto a sus opiniones del personaje clown Lula y su vivencia frente a esta experiencia artística. • La maestra preguntará al grupo ¿Qué es el contacto visual? ¿para qué sirve? ¿Qué es la comunicación no verbal? • Tras escuchar las nociones surgidas de las respuestas de los estudiantes, en el pizarrón definirá los conceptos por los que se preguntó anteriormente, para que los estudiantes tengan presentes estos conceptos durante el transcurso de la clase.	Marcador, pelota.
40 min Fase de preparación	• La docente guiará el juego, donde los estudiantes harán inicialmente contacto visual y lanzarán la pelota y dirán su nombre, con la intención de que se reconozcan. • Los estudiantes orientados por la maestra harán el juego la “papa caliente” con el fin de socializar y seguir rompiendo el hielo entre ellos, este juego consiste en lanzar; una pelota al aire y sin dejarla caer al suelo uno a uno deberá pasar a decir su nombre y alcanzar a tomar la pelota en el aire. • Otro juego que se realizará para hacer énfasis en el contacto visual es el llamado “Asesino” que consiste en que una persona es elegida secretamente, y se le asigna el rol de ser el asesino y debe eliminar discretamente a un compañero con un guiño de ojo, mientras todos caminan por el espacio mirándose a los ojos con quien se encuentren, si alguno se da cuenta que el asesino guiña el ojo, cae en el suelo eliminado y así sucesivamente hasta que se adivine quien es el asesino. • La docente explicará que para las sesiones es importante reconocer las siguientes pautas para estar en escena: Hablar fuerte en escena, no dar la espalda al público, hacer la venia o reverencia para finalizar la escena o número clown y definirá la concepción espacial entre el público, actor y escenario.	
30 minutos Fase de Improvisación	El grupo se dividirá en 3 subgrupos, y a cada uno se le dará 5 minutos y una palabra para que actúen teniendo en cuenta, las pautas para estar en escena. • Cada grupo mostrará su escena teatral basada en la palabra dada previamente.	Marcador de pizarrón.
20 min.	• El grupo junto con la maestra charlaron a modo de reflexión todo lo que aconteció durante la sesión y se resolverán dudas e inquietudes.	

Observaciones:	Como la clase solo duró 1 hora y 10 minutos no se alcanzaron a representar las escenas, ni a hacer la parte final reflexiva de la sesión.	
-----------------------	---	--

Cada sesión se integraba de manera complementaria con las previas, buscando establecer un hilo conductor entre los contenidos planteados y las dinámicas que surgían durante las clases con los estudiantes. Además, en cada sesión, empleaba algunas preguntas como guía para orientar el diálogo entre los estudiantes y yo, como, por ejemplo: ¿Qué saben de la temática que les mencione hoy? ¿Qué entendieron de lo que expliqué? ¿tienen dudas o quieren aportar algo más?

Estas preguntas estaban siempre vinculadas a la temática de la clase, permitiéndome identificar las nociones previas de los estudiantes sobre los temas propuestos y así abordar los contenidos de manera más efectiva.

Por otra parte, hay que mencionar que para cerrar la intervención inicialmente se propuso un montaje escénico de números de clown de los estudiantes y un video recopilado de las sesiones, para mostrar a la comunidad educativa el proceso vivido durante la intervención educativa. Después de dialogar con los estudiantes para que creáramos el montaje escénico que se presentaría en el marco del día de las madres, tomaron la decisión en común acuerdo de no realizar dicha presentación. Entonces para darle cierre a la intervención, le propuse al estudiantado que elaboraran narraciones de su experiencia durante el taller, y se socializó el video con la recopilación de las clases.

Una vez ejecutadas las nueve sesiones y luego de analizar la práctica que llevé a cabo, estructuré esta tabla donde, por una parte, definí la ruta metodológica que propuse para estructurar la intervención educativa; por otra parte, están los contenidos de la técnica

del clown que orientaron las clases; y finalmente, describí la ruta que llevé a cabo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, los tiempos y recursos de la institución; estos fueron aspectos que me hicieron modificar poco a poco algunos momentos de la ruta de la intervención, ya que inicialmente planteé doce sesiones y finalicé la intervención con nueve sesiones; todo esto se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 3. Propuesta, contenidos, lo que realicé

Ruta de la intervención educativa que propuse inicialmente	Contenidos de clown propuestos en cada parte de la intervención educativa	Ruta de la intervención educativa que finalmente realicé
1. Reconocimiento del grupo	Primer acercamiento a la mirada del clown.	1. Identifiqué las nociones previas de los estudiantes frente al teatro y clown.
2. Identificación y diferenciación de los tipos clown.	La mirada del clown.	2. Definí los conceptos de clown y teatro.
3. Establecer pautas básicas para estar en escena.	Tipos de clown tradicionales.	3. Trabajé el espacio escénico y el contacto visual.
4. Exploración de las caminatas del clown.	El clown puesto en escena.	4. Socialicé con los estudiantes la historia del teatro para luego enlazarla con la creación o surgimiento de clown.
5. Reconocimiento de habilidades comunicativas desde el lenguaje no verbal.	Desplazamiento del clown en el escenario, entradas y salidas.	5. Identifiqué los tipos de clown y sus características.
6. Identificar habilidades corporales y trucos de magia.	El clown y su comunicación corporal.	6. Trabajé la improvisación
7. Reconocimiento de los usos de la nariz del clown como máscara y clown sin nariz.	El clown y sus habilidades corporales. La nariz del clown como máscara.	7. Realicé la caracterización del clown por medio del maquillaje y accesorios.

8. Improvisación para la composición de números clown.	El clown da soluciones a conflictos imaginarios desde la patafísica.	8. Propicie el espacio para que los estudiantes hicieran escenas de improvisación con nariz y caracterización de clown de acuerdo con situaciones.
9. Ensayo de números clowns.	El clown y el espectador, la narración del clown para contar situaciones o experiencias.	9. Trabajé la mirada del clown y la postura corporal del clown. -Los estudiantes escribieron sus experiencias.
10. Ensayo de números clowns.	Las últimas tres sesiones no se llevaron a cabo ya que estaban enfocadas en la presentación escénica de los números clown de los estudiantes, pero como estos no quisieron y yo les respeté su decisión grupal. Rescate la actividad en donde ellos hicieron unas narraciones escritas sobre sus procesos vividos durante la intervención.	
11. Realización de montaje escénico con público.		
12. Los estudiantes hacen narraciones de sus experiencias.		

Dificultades de la intervención educativa

Teniendo en cuenta que las sesiones de la intervención educativa las tenía planeadas para realizarlas cada 8 días, pude notar que la frecuencia de éstas desempeñó un papel crucial en la efectividad del proceso de aprendizaje, porque las sesiones más frecuentes permitían una mayor repetición y práctica de los conceptos enseñados, lo que facilitaba una mejor retención y comprensión por parte del estudiantado. Pero en realidad la frecuencia que propuse anteriormente no siempre fue así, ya que hubo sesiones de cada 15 o 20 días, debido al receso de semana santa y pascua, asuntos administrativos, reuniones académicas extraordinarias, festividades, entre otras; esto propició un desfase en la continuidad de las sesiones haciendo más lento el proceso del fortalecimiento de habilidades comunicativas, porque tenía que volver a sintonizar a los estudiantes con las dinámicas de la clase. Entonces en el inicio de cada sesión retomaba a modo de resumen las temáticas y

contenidos vistos en la anterior clase para que todo el grupo recordara que habíamos trabajado.

Considerando los tiempos institucionales y las necesidades de los participantes, creo que es necesario aumentar la frecuencia de las sesiones de intervención para lograr un proceso continuo y más efectivo.

La inasistencia del alumnado a las sesiones se debió a diferentes motivos personales de ellos, generando un impacto en el proceso de aprendizaje y desarrollo dentro de la intervención educativa que realicé. Fue importante abordar y mitigar esos desafíos para garantizar la efectividad de la intervención educativa. Porque la inasistencia repetida de algunos estudiantes creó una desconexión con el contenido y las actividades del taller, en el momento que estos asistían de nuevo a las sesiones, afectaba de alguna manera su motivación porque se mostraban inseguros, les daba vergüenza participar con sus compañeros o pasar al escenario; para esto les explicaba detalladamente las actividades y les proponía que trabajarán en grupos.

La falta de recursos, ya sea en términos de infraestructura, materiales o personal, dificultó la realización de algunas sesiones de la intervención como, por ejemplo: las clases de acrobacias que tenía planeadas, porque necesitaba colchonetas, un espacio amplio y limpio, pero con la ausencia de esos elementos se vio afectada la implementación, la seguridad y la calidad de algunas sesiones; por tanto tuve que recurrir a diferentes estrategias para solventarlas como usar el patio y cambiar los ejercicios por otros que no requirieran de mayor seguridad o de los anteriores recursos. Y pues es bien sabido que esta falta de recursos es muy común en las escuelas públicas; por tanto, es importante primero planificar teniendo en cuenta las posibilidades reales que brinda la institución y comunidad educativa.

Análisis y sistematización de la información obtenida

Es crucial señalar en este punto que, para organizar, analizar y encontrar material empírico, elaboré tablas específicas de acuerdo con cada instrumento de recolección obtenido de la intervención, teniendo en cuenta a la autora Bertely (2000), ya que ella hace énfasis en que el investigador debe contar con herramientas estructuradas, porque la organización de la información es fundamental para analizarla e interpretarla, sin perder detalles de la investigación. Dicho en sus palabras: “El proceso de investigación es largo y complejo; resulta importantísimo para el etnógrafo contar con mapas formales de acceso y análisis, que eviten la confusión y pérdida de sentido”(p.52).

Con el propósito de incrementar la versatilidad en la organización de la información recolectada y evitar posibles confusiones, establecí un código de color para resaltar cada concepto o dato específico para el análisis de la investigación. Estos códigos fueron aplicados de manera consistente en cada tabla propuesta. Un ejemplo claro de las tablas que elaboré es la siguiente, en donde identifiqué coincidencias¹² e interpreté lo que sucedía en cada uno de los diarios de campo de las sesiones, y formulé preguntas relacionadas con aspectos que me despertaban inquietudes.

¹² La autora María Bertely conceptualiza la coincidencia como un encuentro fortuito o una ocurrencia de eventos, circunstancias o elementos que se presentan de manera simultánea o en proximidad temporal, sin que exista una relación causal aparente entre ellos.

Tabla 4. Fragmento de cuadro de análisis de diarios de campo.

ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE CAMPO		CÓDIGOS DE COLOR
Ficha de resumen	Amarillo	Coincidencias ¹ encontradas.
Sesión 1: febrero 03 del 2023	Azul:	Mi interpretación.
Contenido de la sesión: Representación clown y aproximación al clown teatral	Fucsia:	Conceptos del teatro y clown
Exploración y experimentación: Los estudiantes vivenciaron un espectáculo de clown interactivo donde participaron y conocieron el propósito de las sesiones.	Verde:	Clave de las habilidades comunicativas.
Habilidad comunicativa abordada: Comunicación verbal y escucha.	Ocre:	Concepto emergente.
Sesión 1	Observaciones	
La sesión inició a las 12:50 y terminó a las 14 horas. Inicié la sesión escondiéndome de los estudiantes detrás de la puerta mientras ellos ingresan, luego de que ya están ubicados salgo, presento a LULA (mi personaje clown) ellos quedan atónitos, y luego se ríen, pero no saben lo que pasa les cuesta creer que estoy caracterizada, luego les hago un juego con diferentes malabares y ellos tímidamente comienzan a interactuar y a jugar con los malabares, y poco a poco en el transcurso de la clase se les olvida que están siendo grabados y participan un poco más tranquilos. Mientras interactué con ellos empiezo a identificar cómo se comunican unos a otros, y se empiezan a revelar personalidades. Después del Sketch participativo, Lula inicia a definir a los estudiantes en qué consistirán las clases, y les menciona la diferencia que hay entre Clown, bufón y payaso. Y les preguntó sobre las nociones de teatro y responden lo que saben, mientras se aclaran estos conceptos, se pide que escriban ¿Qué es clown? ¿Qué es un payaso? ¿Qué es bufón? ¿Qué diferencias o similitudes hay? ¿Qué es Teatro? Entonces, al hacer esto observo que efectivamente como me había mencionado el maestro, hay estudiantes que no saben escribir o escriben con dificultad, incluso el maestro les vuelve a dictar u orienta a algunos lo que	Quedaron atónitos. ¿Qué significa? ¿Cuáles son las condiciones para comunicarme con ellos? ¿Qué significa un poco más tranquilo? ¿Qué características de observan? ¿Qué saben? Analisis	

Análisis de los diarios de campo

Después de cada sesión, elaboraba un detallado diario de campo que abarcaba acontecimientos previos, durante y posteriores a las sesiones. El propósito de este diario era registrar exhaustivamente la información relevante relacionada con los estudiantes, la escuela y mi desempeño como docente. Cada diario lo estructuré en cinco partes denominadas: el inicio, lo que observé, cómo me sentí, observaciones generales y recomendaciones. A continuación, mostraré en qué consistía cada una de estas partes de los diarios de campo, tomando como ejemplo la segunda sesión que realicé:

Tabla 5. partes de diarios de campo

Parte 1. El inicio: hacía una narración de lo sucedido durante la jornada del taller.

Parte 1	La sesión inició a las 12:46 y terminó a las 14:03 horas. Se preguntó a los estudiantes que habían hecho la clase pasada con Lula, con la intención de contextualizar, recordar la sesión anterior, e identificar si habían tenido complicidad con Lula guardándose su secreto, esto me sirvió para darme cuenta que siguen en el juego con el personaje, algunos innatamente improvisaban respuestas sobre el comportamiento de Lula, otros fingían que había sido aburrida la clase y que incluso Lula era como una monja, le pusieron mil adjetivos para encubrir el comportamiento y la personalidad de Lula, y en el momento que les pregunté ¿quieren volver ver a Lula? Se les cayó el juego de encubrirlo como un personaje serio y casi inmediatamente dijeron que querían verla de nuevo. Luego de socializar y recordar todo lo relacionado con la clase anterior, se habló sobre el contacto visual, se escucharon nociones sobre lo que sabían de ello, se definió qué es comunicación verbal y no verbal, y se realizaron los juegos de calentamiento que no se hicieron la sesión pasada como lo fueron: -Juego la pelota y nombre: Decir su nombre y lanzar la pelota a un compañero, haciendo contacto visual. -Juego la papa caliente: lanzar la pelota al aire y se decir el nombre del compañero que quieren que pase antes de que esta caiga al suelo. Y se agregó el siguiente juego con la intención de hacer énfasis en el contacto visual: -El asesino: que consiste en que una persona es elegida secretamente, y se le asigna el rol de ser el asesino y debe eliminar discretamente a un compañero con un guiño de ojo, mientras todos caminan por el espacio mirándose a los ojos con quien se encuentren, si alguno se da cuenta que el asesino guiña el ojo, cae en el suelo eliminado y así sucesivamente hasta que se adivine quien es el asesino. Después de que se realizaron los juegos, se dieron pautas básicas para estar en el escenario [miré mal la planeación y esta actividad era para una sesión futura, pero como la adelanté, debo modificar una de las sesiones para involucrar la actividad que me faltó esta sesión, la cual era improvisación para trabajar la mirada del payaso.] Se explicó que va a ser importante para las siguientes sesiones saber estas pautas teatrales para que el clown sepa cómo estar en el escenario frente a un público. Las pautas son: • Hablar fuerte en escena. • No dar la espalda al público. • Hacer la venia o reverencia para finalizar la escena o número clown. Los estudiantes anotaron las pautas en su cuaderno, faltaban 5 minutos para las 14 horas, y les propuse una actividad que consistía en poner en práctica las pautas por medio de actuación de escenas, pero no fue posible porque el tiempo se acabó. Por lo tanto, esta actividad quedó pendiente para la próxima clase.
----------------	---

Parte 2. Lo que observé: en esta parte mencionaba todo lo que observaba frente al comportamiento de los estudiantes durante la sesión y mis apreciaciones del grupo o de estudiantes en particular.

Parte 2	Lo que observé: Tienen dificultades para mantener la mirada entre ellos. La mayoría dirige su mirada al suelo, no la mantienen por mucho tiempo en alto o central. A pesar de que la premisa era que no iban a hablar en el juego del asesino porque solo trabajaríamos el contacto visual como forma de comunicación no verbal, para la mayoría fue casi imposible estar en silencio. Falta escucha grupal. El grupo se divide en subgrupos, provocando que no haya una comunicación colectiva y grupal. Para ellos es complicado interactuar con compañeros con los que usual o cotidianamente no socializan. Los estudiantes estuvieron igual de dispuestos que la clase anterior, pero esta vez se les veía cansados seguramente por la actividad que había realizado el colegio durante la jornada. Chuma y Erika son estudiantes muy activos y participativos, pero se llevan mucho el foco de la clase porque están todo el tiempo llamando la atención, dificultando que yo pueda observar a los estudiantes más silenciosos. Alegria no socializa mucho con los demás, le gusta estar sola, el maestro dice que es temperamental y peleona con los compañeros y por eso prefiere estar sola.
----------------	--

Parte 3. Cómo me sentí: en este apartado anotaba mis sentimientos, emociones y sensaciones durante y después de mi práctica con el grupo.

Parte 3	Como me sentí: Apurada por el tiempo. Incómoda en el espacio del salón. Sentí que el tiempo pasó muy rápido y no hice gran cosa.
----------------	--

Parte 4. Observaciones generales: aquí escribí todo lo que ocurrió en términos generales de la sesión, o en la escuela, antes, durante y después de las sesiones.

Parte 4	Observaciones generales: - Se hizo la planeación tal cual, hasta el momento en el que involucra la actividad que aún no iba, y faltó tiempo para terminarla. El inicio fue tardío por las siguientes circunstancias: - El transporte público se demoró en pasar por lo tanto llegue sobre el tiempo. - Había una actividad en el patio de la escuela de todos los cursos llamada "saberes aprendidos" en el colegio y cuando llegué me pidieron que les diera unos minutos más para que el curso recogiera los elementos que usaron en el espacio. - Arreglo el salón, pero al estar todos, noto un poco la incomodidad del espacio y le pido a los estudiantes que me ayuden a hacer espacio. Al parecer ese salón servía de bodega. - Buscar la estrategia para que la próxima clase inicie a las 12 horas en punto.
----------------	--

Parte 5. Recomendaciones: anoté todo lo que debía tener en cuenta para las siguientes sesiones, como tareas personales o con el grupo.

Parte 5	Recomendaciones: -Llegar más temprano y pedir ayuda para adecuar mejor el salón y limpiarlo si es necesario. -Buscar que el foco de la clase sean los estudiantes más silenciosos. -Seguir reforzando el contacto visual. -Dosificar mejor el tiempo entre cada actividad. -Hacer cada planeación de clase paulatinamente, conforme van pasando las sesiones para tener continuidad con los acontecimientos que vayan pasando en las sesiones anteriores a la que se vayan a dar.
----------------	--

Análisis de los videos

Para abordar los videos de manera sistemática, reuní inicialmente los nueve archivos generados de cada una de las sesiones, equivalentes a dieciocho horas de grabación en una carpeta. Procedí a enumerarlos secuencialmente según sus fechas de realización. Luego, llevé a cabo una primera revisión de cada uno, registrando detalladamente aspectos que me llamaron la atención sobre la intervención educativa, como lo fueron: diálogos, acciones, gestos, posturas, reacciones, actitudes, entre otros.

Posteriormente, emprendí una segunda visualización de los videos, pero esta vez con el objetivo específico de analizarlos en relación con la problemática planteada para la investigación. Mi enfoque se centró en determinar si la aplicación de la técnica del clown contribuyó al fortalecimiento de habilidades comunicativas, tanto a nivel individual como grupal en los estudiantes. Además, dirigí mi atención a la identificación de patrones, elementos y/o temas recurrentes en varias sesiones. Estos elementos incluyeron conceptos como: diversión, acrobacias, trabajo en equipo, confianza, juego, cuidado por el otro, improvisación, nociones previas de los estudiantes, adivinar, situación escénica, entre otros; con el propósito de analizar estas coincidencias para ver de qué manera podrían contribuir a la construcción de las categorías de análisis.

Para estructurar la información recopilada, elaboré la siguiente tabla de dos columnas. En la primera columna, resumí brevemente cada video, mientras que en la segunda columna anoté y subrayé aspectos cruciales, indicando los minutos específicos en los cuales se podía observar lo que me había llamado la atención sobre las dinámicas del grupo, de cómo se comunicaban los estudiantes entre ellos y cómo reaccionaban frente a las actividades que les proponía. Este proceso implicó revisar los videos de manera reiterativa, profundizando en el análisis e interpretación de los acontecimientos vinculados al propósito de la investigación y rescatando a su vez la idea de Geertz (2003) quien dice:

(...) la etnografía es descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuándo está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para

captarlas primero y para explicarlas después (p.24). Y fue justamente lo que hice con todos los datos recolectados en la investigación como lo podemos seguir viendo, en el siguiente fragmento de tabla explicado en el párrafo anterior:

Tabla 6. Fragmento de tabla de descripción de videos

Descripciones a modo de resumen de los videos.	Observaciones y minutos relevantes
Video 1: Se observa a la docente caracterizada como clown, al grupo de estudiantes y al maestro titular del curso, en un salón donde la docente se presenta y juega con los estudiantes malabares, luego hace una preguntas a los estudiantes sobre las nociones que tienen del teatro y clown, y de acuerdo con las respuestas que los jóvenes van dando, ella define estos dos conceptos, y después les explica en que consistirán las sesiones de las siguientes clases, y por último intentan cantar algunos fragmentos de canciones que proponen los estudiantes, y finalmente se le da cierre a la clase.	00:15:04 Los estudiantes dan respuestas creativas resignificando un objeto . 00:31:03 Los estudiantes recuerdan que están siendo grabados y se percatan de la cámara. 00:43:01 sonidos del contexto y el lugar, la maestra y los estudiantes juegan con esto. 01:01:11 La maestra recomienda a los estudiantes que, si no entienden algunas palabras mencionadas por ella, se lo hagan saber ya que pueden surgir colombianismos o mexicanismos para que no vayan a dificultar la comunicación.

Mientras hacía lo anterior, también elegía algunos fragmentos de los videos para realizar el video didáctico en el que sistematicé el proceso que vivieron los estudiantes durante la intervención. Para esto inicialmente hice un guion¹³ que permitiera orientar y enfocar la información del video, luego gracias al apoyo del Canal 23 del Centro Nacional de las Artes (Cenart), hice junto a la editora que me asignaron, una nueva revisión de todo el material, a partir de la cual elaboramos dicho video¹⁴ con la finalidad de entregarlo y socializar en la Escuela Telesecundaria Motolinía el trabajo realizado con el estudiantado, ya que la entrega de este material era un compromiso que habíamos adquirido con el jefe de sector y el supervisor de la telesecundaria cuando autorizaron la intervención educativa.

¹³ Observar el anexo 2.

¹⁴ Ver el anexo 3.

En el momento de socializar el video con los estudiantes les explique cómo lo había elaborado y cuál era la intención de hacer el resumen de todas las sesiones, ellos muy curiosos lo observaron, y sus reacciones recurrían a la risa o la vergüenza de verse proyectados en la pantalla. Cuando acabó la proyección del video les pregunté: ¿Qué les pareció? ellos y ellas muy entusiasmados hicieron comentarios como: muy bonito, qué pena verse en la televisión, y me preguntaron: ¿podemos ver el video? les respondí que se lo dejaría a la directora para que ella dispusiera de la difusión del material, según las políticas de privacidad de la institución, ya que ellos son menores de edad.

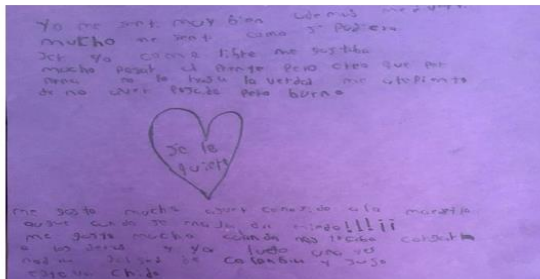
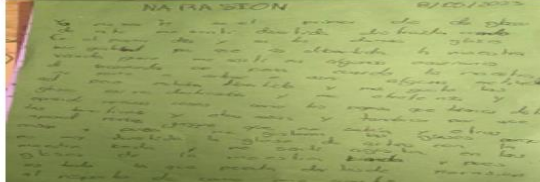
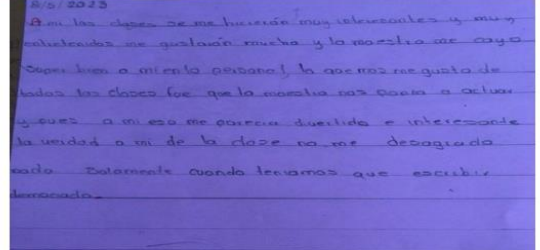
Por último, quiero resaltar que observé cómo los estudiantes asimilaban conceptos básicos del teatro y el clown, por ejemplo: cómo ubicarse correctamente en el escenario (entre ellos se corregían), la definición y distinción de los tres tipos de clowns tradicionales (en las sesiones hacían comentarios relacionados y en algunas de las narraciones finales lo escribieron). A lo largo de los videos, pude ver cómo progresaban sus formas de comunicarse con los demás y cómo resolvían los diferentes conflictos propuestos para las escenas, por ejemplo: ya no se gritaban tanto entre ellos, hacían contacto visual, escuchaban al otro, eran más claros con sus ideas, hacían preguntas, trataban de no interrumpir los diálogos propuestos para las escenas. Además, se generó una mayor cohesión grupal (algunos estudiantes que previamente no habían interactuado entre sí por estar siempre con los mismos compañeros establecieron nuevos vínculos sociales durante la intervención educativa).

Análisis de las narraciones de los estudiantes

En la sesión final, solicité a los estudiantes que elaboraran anónima y libremente una narración escrita en hojas de colores, donde relataron su experiencia como

participantes, durante la intervención educativa. Luego leí y analicé todas las narraciones y elaboré una tabla como las anteriores para organizarlas, como se puede observar en este fragmento:

Tabla 7. Fragmento de tabla con las narraciones de los estudiantes¹⁵

NARRACIONES DE LOS ESTUDIANTES	OBSERVACIONES, ANÁLISIS, INTERPRETACIONES.
	Le gustó mucho la clase, se sintió como si pudiera ser ella, libre, le dio pena pasar a actuar y se arrepiente de no haber participado más. También le llamó la atención que se hacían pulsadas entre y con los compañeros.
	Se divirtió y en ocasiones se sintió incómoda cuando la maestra le pasaba al frente actuar, y aprendió cosas nuevas con relación a los payasos, y fue divertido jugar.
	Las clases fueron muy interesantes, lo que más le gustó fue que la maestra los pusiera actuar todas las clases, lo que le desagradaba era que el momento en el que le tocaba escribir algo.

Análisis de las entrevistas

Al inicio para acercarme y entender el contexto del grupo le hice una entrevista al docente titular y luego para concluir la intervención lo volví a entrevistar para obtener sus apreciaciones del taller y le planteé una serie de preguntas.¹⁶ Todo lo registré en un audio

¹⁵ En la primera narración de este fragmento mencionó la palabra “pulsadas” que hace referencia a las Pulsadas Acrobáticas; que las defino como movimientos y posturas corporales que se utilizan en diversas disciplinas acrobáticas; generalmente se realizan en grupos de a dos o tres personas, donde se manejan diferentes niveles en el espacio y se pone en juego el contacto físico, el peso, el equilibrio, el desequilibrio la flexibilidad, la resistencia, la agilidad y la destreza corporal.

¹⁶ Véase el anexo 4 de este documento.

que luego transcribí; una vez transcrita la entrevista decidí hacer una tabla como las anteriores para analizar su discurso; aquí se puede visualizar un fragmento de esa tabla:

Tabla 8. Fragmento de tabla, transcripción y análisis de entrevista a docente

ENTREVISTA A MAESTRO TITULAR	ANÁLISIS E INTERPRETACIONES.
00:02:39:12 - 00:03:05:10 Orador 2 Bueno sí, desde mi punto de vista, como es un trato más este...de respeto, yo te pido esto y tú haces esto. Sí, a lo mejor se me relacionaba más con ellos, un poquito más de convive con convivir con ellos, más desde una situación de amistad. Siento yo que por ahí hubiera, hubiera una algo distinto, pero te llevaba muchas cosas. 00:03:06:14 - 00:03:17:13 Orador 2 A mí me conviene, puedo tener una situación de disciplina dentro del aula y se les habla de una manera de decir muy lineal. 00:03:18:08 - 00:03:26:22 Orador 1 Okey, bueno ¿Cuáles comentarios le han hecho los estudiantes o ha escuchado sobre las sesiones de clown que se realizaron, o sobre la maestra? 00:03:27:02 - 00:03:59:19 Orador 2 Pues desde un principio, desde la primera clase, yo ya he visto, bueno, buenos comentarios, he visto disposición por parte de los alumnos, incluso hay veces aquí en la comunidad que los papás, vienen por sus hijos a la primaria a las 12 del día y casualmente quieren pasar por sus hijos se secundaria, y los niños. He visto esta rebeldía por parte de los niños con los papás de decir no, no quiero irme es que toca la clase de arte y eso habla muy bien, verdad. 00:04:00:09 - 00:04:09:20 Orador 2 Qué bueno que le guste la clase de artes, este que le guste participar, que le guste este, este, digo, pertenecer a este grupo. 00:04:11:05 - 00:04:20:09 Orador 1 eh,usted cree que los estudiantes se comportaron diferente en las sesiones de la intervención con relación a lo cotidiano de las clases? 00:04:21:20 - 00:04:41:09 Orador 2 Sí, sí, sí, hubo un cambio, un cambio en varios alumnos, siento yo. Se sintió un poquito más libres, un poquito más, eh con facilidad de hablar, eh con más libertad.	Si la comunicación del maestro titular fuese más amigable se desarrollarían más asuntos de la comunicación, pero como esto también lleva "otras cosas" es mejor hacer un distanciamiento con autoridad. ¿cuáles son esas otras cosas que el maestro advierte? Los estudiantes estuvieron motivados por las clases incluso así sus padres los fueran recogerlos temprano, mostraron un rasgo de rebeldía al o quererse ir de la institución porque querían acabar la clase de artes y eso habla muy bien de la clase. Algunos estudiantes modificaron su comportamiento en la clase de clown, estaban más libres tenían más facilidad de hablar.

Las anteriores tablas me sirvieron para organizar y analizar la información recabada durante la intervención educativa y, así continuar con la construcción del objeto de la investigación.

Una vez que hice ese análisis (que explicaré detalladamente en el siguiente capítulo) reuní todas las categorías empíricas que coincidieron reiterativamente en cada una de las

sesiones para crear posibles categorías de análisis. La lista de conceptos que surgió fue: diversión, acrobacia, trabajo en equipo-grupos, juego, compartir, confianza, creatividad, escribir, improvisación, situación escénica, cuidado por el otro, adivinar, representación escénica. Después revisé de nuevo toda la información y luego de haber elegido elementos de algunas sesiones de la intervención, construí las categorías analíticas que presentaré en el siguiente capítulo.

Capítulo III. Inicio de la varieté (Análisis)

Tanto en el inicio de una varieté de circo como en el análisis de una investigación, tienen como objetivo preparar a los espectadores para que inicien su propio viaje. Ambos buscan generar una experiencia memorable que provoque reflexión y debate incluso después de que las luces se hayan apagado.

Este capítulo contiene el análisis que hice sobre el grupo que participó en la intervención educativa, basado en las categorías que construí a partir del material empírico recolectado en esta investigación, las cuales fueron: *juego como estrategia didáctica*, *impro*¹⁷ *improvisación*, *la adivinanza una estrategia didáctica para la elaboración y apreciación de escenas de clown*, *la expresión corporal en el clown* y *las habilidades comunicativas*, y por último *gestando gestos*; que a su vez me permitieron comprender lo que aconteció con la técnica del clown teatral y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes de segundo B, de la telesecundaria Motolinía.

El grupo lo componían 10 niñas y 12 niños, para un total de 22 estudiantes adolescentes de entre 13 y 15 años. Durante el transcurso de las clases, observé que la asistencia de los estudiantes variaba. En algunas sesiones, había pocos participantes y en otras, se mantenía un promedio de 15 estudiantes en el salón, esto era especialmente notable los lunes, en las primeras sesiones, ya que muchos estudiantes solían faltar a la institución. Sin embargo, la reubicación de las clases a los viernes mantuvo la asistencia.

El estudiantado mostró gran interés en las clases y se involucró activamente cuando le presenté un personaje de clown en la primera sesión. En el video de esa sesión noté sus

¹⁷ Me refiero a “La IMPRO” como técnica teatral que permite a los actores crear escenas, historias, situaciones y asumir roles escénicos de manera instantánea.

rostros expectantes frente a lo que estaba sucediendo. Inicialmente el grupo se mostraba tímido porque me desconocían y no sabían qué esperar de las clases, pero con el tiempo, el estudiantado estuvo más cómodo y cercano a mí.

En los videos pude observar que, a pesar de que en ocasiones el estudiantado conversaba durante las instrucciones de la clase, siempre estaba atento y me miraba mientras daba las indicaciones. El alumnado me acogió de forma favorable en el grupo, aunque inicialmente me percibían de manera similar a sus otros maestros. Con el tiempo, esta percepción cambió, y adoptaron un enfoque de autorregulación durante las sesiones. Se dieron cuenta de que la clase promovía la toma de decisiones colectivas, lo que les brindaba la libertad para participar activamente. La flexibilidad en la relación entre docente-estudiantes se volvió fundamental, lo que contribuyó a un ambiente más relajado en las clases.

Además, descubrieron que podían compartir sus preocupaciones personales abiertamente durante las sesiones, ya que eran escuchados y se les permitía tener voz. Participaban activamente con respeto, expresándose libremente y mostrando autonomía. Incluso en los videos, se observaba que continuaban discutiendo temas de la clase o personales mientras yo no estaba en el aula.

En un inicio para algunos estudiantes, era incómodo ser videograbados en clase, se mostraban tímidos, se tapaban el rostro, daban la espalda a la cámara, hablaban bajito y se veían nerviosos al realizar interpretaciones en escena, pues sus cuerpos se recogían, se acomodaban la ropa, el pelo o se mordían las uñas, y en ocasiones decían: “maestra pero dígame a mis compañeros que no vaya a grabar” todo esto era debido al temor al ridículo o a

ser grabados por sus compañeros y que lo difundieran en redes sociales.¹⁸ Por esta razón, les pedía que guardaran sus celulares durante la sesión y les aclaraba que yo sería la única que los grabaría con fines educativos e investigativos. Ellos me preguntaban constantemente cuándo les mostraría esos videos o qué iba hacer con ellos, pero poco a poco al sentir más confianza, se acostumbraron a la cámara y ya no se cohibían de participar; en algunas ocasiones se les olvidaba la cámara y en otras la recordaban e interactuaban con ella.

A lo largo de las sesiones, los estudiantes demostraron un creciente interés en mi vida personal y me hacían preguntas sobre mi edad, mis tatuajes, lugar de residencia, entre otros. Consideraban que las clases eran una oportunidad para divertirse, y el juego se convirtió en una parte esencial de cada sesión.

Según avanzaba la intervención, se vio que los estudiantes revelaban más sobre sus personalidades. Se identificaron líderes, estudiantes reacios a participar, aquellos con comportamiento indisciplinado, los que hablaban mucho y los que eran tímidos. En algunas sesiones, noté que los estudiantes estaban más cansados físicamente, especialmente los viernes, después de jugar fútbol. A pesar de su cansancio, mostraron empatía y entusiasmo por la clase. Siempre había momentos de risa en las sesiones, lo que contribuyó a fortalecer el vínculo docente-estudiantes y facilitó la ejecución de las temáticas planteadas durante cada sesión.

Por otra parte, es importante resaltar que estos estudiantes tenían dificultades para leer y escribir, lo que demoraba las actividades de escritura o lectura en sus clases regulares

¹⁸ Tal vez estos temores fueron los motivos por el cual los estudiantes no quisieron realizar un montaje al final de la intervención. No abundó en esta temática porque no está relacionado con el clown y las habilidades comunicativas.

y dentro de las clases de la intervención educativa, para ellos resultaba tedioso que les pusiera ese tipo de actividades, porque ellos querían jugar, pues sabían que la clase tenía un espacio para esto, y siempre al iniciar cada sesión me preguntaba ¿maestra, hoy a qué vamos a jugar?

En resumen, a lo largo de la intervención, los estudiantes pasaron de ser tímidos y desconocedores de elementos básicos de teatro y de la técnica de clown, a sentirse más cómodos, participativos y empáticos. La risa y el juego desempeñaron un papel crucial en la construcción de una relación positiva entre los estudiantes y yo, aunque persistieron desafíos relacionados con la escritura y lectura.

Juego como estrategia didáctica

En esta investigación, defino el juego como una actividad voluntaria en la que uno o más participantes colaboran, emplean su imaginación, creatividad, capacidad de pensamiento rápido y habilidades para resolver conflictos, desarrollar estrategias y asumir roles. El juego está regido por reglas, “Cada juego tiene sus reglas propias” (Huizinga.1972, p. 25), las cuales se ajustan según las necesidades y preferencias de los participantes, y cada juego se desarrolla en un contexto y entorno específicos. Huizinga (1972) afirma que el juego es una actividad fundamental en la vida humana que va más allá del entretenimiento trivial. Proporciona una forma de expresión creativa, un marco para la exploración y el aprendizaje, y una estructura que impregna todas las facetas de la cultura humana que tiene un sinfín de posibilidades.

Desde la primera sesión invité a los estudiantes a jugar; algunos participaban voluntariamente y otros lo hacían por la presión del grupo; cuando esto último sucedía el

disfrute no era el mismo en los participantes; se notaba su compromiso en complacer a sus compañeros, en quedar bien conmigo o ante la cámara.

[...] el juego debe ser definido como una actividad libre y voluntaria, fuente de alegría y diversión. Un juego en el que uno se viera obligado a participar, cesaría en seguid[a] de ser un juego: se convertiría en una obligación, en una molestia de la que uno se daría prisa en librarse (Caillois, 1958, p. 15).

Cabe mencionar que algunos estudiantes en este momento del proceso, al ser algo novedoso para ellos, exploraban cautelosamente el juego como una posibilidad de acción dentro del aula. Un ejemplo claro de esto fue en la primera sesión donde presenté un número clown, les mostré algunos malabares invitándolos a jugar y a manipularlos; como la actividad se presentaba con la convención de escenario, los estudiantes se animaban entre ellos para participar en mi número clown, como se observa en los videos y en las siguientes fotografías donde poco a poco pasaban al escenario y participaban activamente, así les diera un poco de vergüenza estar frente a los demás.

Figura 3.1 Los malabares.



El estudiante pasó voluntariamente; su curiosidad por experimentar la manipulación del diábolito propició que rápidamente lo hiciera rodar.



La estudiante pasó por presión del grupo al escenario, y los otros dos estudiantes pasaron voluntariamente a explorar los malabares con dos esferas.



Esta estudiante, a pesar de que le daba pena estar expuesta al público (que eran sus compañeros), pasó voluntariamente a jugar con el diábolo.

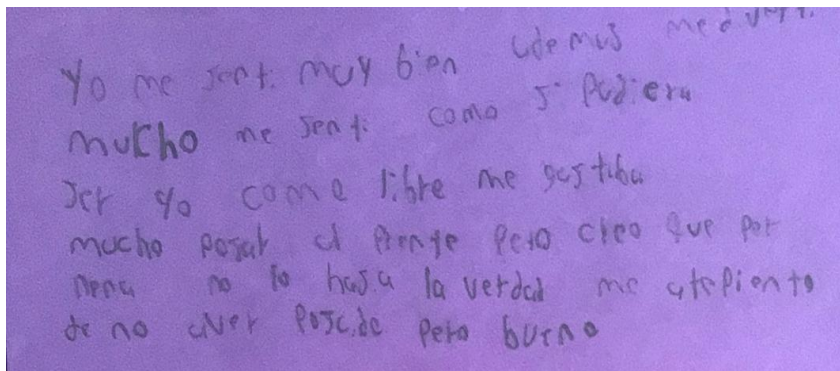


Estos participantes pasaron por la presión del público a manipular las banderas y a competir entre ellos.

Figura 3.1 Soto B (2023). Salón donde se realizaron las sesiones de intervención en la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México.
Recuperada del archivo de la investigación.

Cuando los estudiantes espontáneamente querían jugar era notorio el gozo que sentían; ya no se preocupaban por quedar bien con los otros, pues lo hacían para experimentar, divertirse y aprovechar el espacio que se les daba dentro de la jornada escolar. “El juego es esencialmente una ocupación separada, cuidadosamente aislada del resto de la existencia, y en general realizada en límites determinados de tiempo y lugar. Hay un espacio dentro de cuyos límites se juega” (Caillois.1958, p.16). La clase era un espacio para que los estudiantes se sintieran libres de participar, salieran de su rutina personal y escolar, mediante el juego y las actividades de clown que se planteaban en las sesiones. Algunos lo mencionaron en su narración final, como se puede leer en el siguiente fragmento:

Figura 3.2 Narración de estudiante anónima



Transcripción

“Yo me sentí muy bien, además me divertí mucho, me sentí como si pudiera ser yo, como libre. Me gustaba mucho pasar al frente, pero creo que por pena no lo hacía[mucho], la verdad me arrepiento de no haber pasado[más] pero bueno.”

Figura 3.2 Soto B (2023). Narración elaborada en el salón donde se realizaron las sesiones de intervención en la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo personal de la investigación.

Este breve fragmento de la estudiante lo pude relacionar con la idea de Nachmanovitch (2004) donde menciona que “El juego nos permite reordenar nuestras capacidades y nuestra identidad misma para poder usarlas en formas imprevistas.” (p. 60), porque la estudiante no solo se divirtió, sino que reconoció sus posibilidades, tuvo una experiencia positiva y reflexiva en donde pudo sentirse libre y capaz de ser ella misma, expresarse auténticamente, desafiar la timidez o la pena, que la pudieron limitar a participar. Cuando ella menciona lo de ser libre y ser ella misma, me hizo pensar que tal vez la escuela o el contexto no le brinda muchos espacios en los que se pueda expresar y mostrar cómo es; y esto no es de extrañar, ya que en varias ocasiones en las escuelas tradicionales, el jugar para un adolescente se ve como una conducta de desorden sin significado relevante para el conocimiento, porque el estudiante en esta edad debe estar aprendiendo y proponiéndose “cosas serias”, como por ejemplo; su proyecto de vida. “Lo serio trata de excluir el juego, mientras que el juego puede muy bien incluir lo serio. (Huizinga, 1972, p.66). En lugar de ser excluyentes, el juego puede integrar aspectos serios

de la vida, como la competencia, la resolución de problemas o la creatividad, sin perder su esencia lúdica, como ya lo vienen adelantando las escuelas activas o con enfoque artístico.

Para Piaget (1983), el juego no solo es una actividad recreativa, sino que también tiene un impacto significativo en el crecimiento cognitivo, emocional y social del niño. Y es una herramienta efectiva para facilitar el proceso de aprendizaje, ya que les permite explorar, experimentar y comprender conceptos de manera participativa; que puede adaptarse a las necesidades y experiencias cambiantes de los infantes a lo largo del tiempo y en diferentes contextos culturales y sociales.

(...) el niño que juega desarrolla sus percepciones, su inteligencia, sus tendencias a la experimentación, sus instintos sociales, etc. Por eso el juego es una palanca del aprendizaje tan potente en los niños hasta el punto de que siempre se ha conseguido transformar el juego... (Piaget, 1983, p.197)

Durante la intervención, el juego fue una estrategia que me permitió no solo acercarme a los estudiantes, sino también motivarlos a participar activamente en cada sesión. Además, facilitó la comprensión de las temáticas relacionadas con la caracterización del clown que se presentaban. Esta estrategia didáctica se convirtió en un pilar fundamental al inicio de cada sesión, ya que también sirvió como un medio efectivo para realizar ejercicios de calentamiento corporal y prepararlos para la clase. Y propició interacciones distintas a las habituales entre los estudiantes del grupo segundo B. No solo se limitaron a las relaciones académicas y rutinarias, sino que el juego les brindó la oportunidad de traspasar barreras interpersonales, enriqueciendo así su experiencia de aprendizaje.

En esta intervención educativa y artística era importante crear un ambiente lúdico para que los estudiantes exploraran otras posibilidades dentro del aula, donde el juego, la

comunicación y la imaginación debían prevalecer, ya que no se puede enseñar la técnica del clown de manera aburrida, porque “El clown juega constantemente. Es su manera de explorar, de aprender, de conocer, reconocer y relacionarse. Es su forma de vivir.” (Jara, 2014, p. 80), pues los intérpretes deben jugar y comunicar todo el tiempo en escena y lograr involucrar al público, para que en lo posible este vivencie una catarsis o experiencia estética. Ya que “la expresión artística puede ser planteada como acción lúdica, proceso de simbolización y fiesta participativa donde se recupera la comunicación activa como alianza inseparable entre la estética y la educación.” (Abad, 2007, p. 38).

La expresión artística puede entenderse como una forma de juego para el espectador y el artista. Esto implicaba que, cuando los estudiantes querían participar, crear o ver un sketch tenían la libertad de explorar y disfrutar. El proceso creativo se podría asemejar a un juego en el que los actores-estudiantes y el público-estudiantes se sumergían en un proceso sin limitaciones, lo que podía conducir a resultados innovadores en el momento de mostrar sus números clown. Pues las artes no solo tienen un valor estético intrínseco, sino que también desempeñan un papel importante en la educación al fomentar la creatividad, el manejo de emociones y sentimientos, la sensibilidad estética y el pensamiento crítico en las personas.

Tipos de juego empleados durante la intervención educativa

Los tipos de juegos propuestos para la intervención educativa que impartí los fundamenté en Cañas (2009), quien sostiene que el juego es primordial para el desarrollo de la expresión dramática, verbal y no verbal en los niños. Propone un mapa conceptual donde expone que el juego puede ser una estrategia didáctica efectiva si se aborda desde la representación, lo motor-expresivo y lo perceptivo. Este enfoque no solo facilita el

aprendizaje del teatro, sino que también puede mejorar las habilidades expresivas y comunicativas en general.

Por lo tanto, he relacionado parte de su teoría con mi objeto de estudio. Al enfocarme en los tipos de juegos que él propone, me resultó útil al planificar mi intervención educativa, porque no solo me permitieron que los estudiantes se expresaran corporal, comunicativa, emocional y sensorialmente, sino que también facilitaron la incorporación de los contenidos relacionados con la técnica del clown y las habilidades comunicativas del aula. A continuación, describiré en qué consisten estos tipos de juegos y cómo se relacionaron con la intervención educativa.

Juegos de representación

[...] determinan una clara finalidad: la invitación a los niños a que, aun siendo ellos mismos, se comporten de manera distinta a como lo hacen en la realidad, intentando que su representación no sea una mera copia de lo que ven, sino que, al mismo tiempo, haya una reflexión de eso que ellos muestran en un intento de ahondar más en sus conocimientos. (Cañas, 2009, p.39).

En este tipo de juego, los estudiantes de la intervención educativa tuvieron la oportunidad de adoptar roles que les permitieron explorar sus habilidades comunicativas en la escena. Más allá de simplemente trabajar en la expresión, este tipo de juego promovió la improvisación escénica, la reflexión sobre sí mismos y sobre el mundo que les rodea. Esta dinámica se alineó perfectamente con el propósito de la creación de un personaje clown, ya que esté busca trascender su propia identidad y aprovechar las oportunidades que le brinda el público y el escenario durante su actuación. Un caso ilustrativo del uso de juegos de representación en la intervención consistió en asignar a los estudiantes roles particulares

para que los interpretaran o representaran mediante mímica en distintas situaciones escénicas, mientras que los estudiantes que estaban de observadores debían adivinar quiénes eran.

Juegos motor-expresivos

Estos implican movimientos físicos y permiten que los participantes expresen ideas, sensaciones y emociones a través del cuerpo con relación al otro y al espacio en donde se realiza el juego.

[...] comportan ya no solo una conquista del espacio por parte del alumno y del grupo y un reconocimiento claro de las sensaciones que nos circundan a nuestro alrededor y dentro de uno mismo, sino que nos ponen en condiciones de movernos a través de ese espacio para expresar así todas esas conquistas realizadas o contrastar nuevos descubrimientos con los demás.(Cañas, 2009, p.37).

Estos juegos motor-expresivos fomentaron entre los alumnos la proximidad física y la expresión corporal, además de servir como un calentamiento para algunas sesiones. Por ejemplo, uno de los juegos que implementé fue "Conejos a sus Conejeras". En este juego, el grupo caminaba por el salón y, cuando yo decía "Conejos a sus Conejas", los estudiantes levantaban a sus compañeros y viceversa. Cuando decía "Conejos a sus Conejeras", los estudiantes pasaban por debajo de las piernas de los demás. Sin darse cuenta, los participantes estaban calentando sus articulaciones, manteniendo su atención activa y superando la vergüenza de tener contacto físico con los demás, ya que su objetivo principal era no quedar excluidos del juego.

Juegos de percepción

Son aquellos donde se pone en función lo sensorial, la respiración y relajación; mejoran la concentración, el autoconocimiento y permite que los participantes hagan conciencia de sus habilidades corporales. Para Cañas (2009):

[...] es fundamental realizar este tipo de juegos— no solamente los ejercicios concernientes a percepciones sensoriales, de respiración y de relajación, sino también a aquellos encargados de intuir de alguna forma el espacio y la localización dentro de él (p.37).

Un ejemplo claro de la utilidad de este tipo de juego en las sesiones es que en una clase organicé un juego de percepción para los estudiantes que consistió en vendar los ojos a un participante y guiarlo a través del espacio con la ayuda del resto del grupo, pero primero lo llevé a caminar y le di unos giros para confundirlo, luego los compañeros le indicaban la dirección a seguir. El estudiante con los ojos vendados tenía que confiar en sus otros sentidos para escuchar y ubicarse espacialmente hasta llegar a un pizarrón donde se encontraba dibujado un payaso. Su tarea era colocarle una nariz al payaso utilizando sus sentidos de escucha, tacto y su percepción del espacio. (Este juego lo volveré a nombrar más adelante con el objetivo de relacionar el contexto y los juegos). Mientras avanzaba el juego no solo estaba implicado el participante sino también los compañeros que hacían uso de su comunicación verbal para que las indicaciones que le daban al jugador fueran claras.

Los anteriores tipos de juegos los realicé con el grupo completo y en subgrupos, lo que estimuló la participación de los estudiantes. A lo largo de cada sesión, me enfoqué en involucrar a los participantes en la técnica de clown y en desarrollar sus habilidades comunicativas. Algunos juegos que propuse estaban diseñados para hacer calentamiento

corporal o para poner en práctica los conceptos y temáticas de clown abordados en cada clase.

Figura 3.3 El grupo jugando



Juegan mientras hacen calentamiento corporal



Juegos de representación



Juego motor-expresivos



Juego de percepción

Figura 3.3 Soto B. (2023). Salón donde se realizaron las sesiones de intervención en la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo de la investigación.

Los juegos fueron estrategias que me permitieron que los estudiantes experimentaran de manera activa y tangible los conceptos teóricos aprendidos, permitiéndoles así internalizar mejor el contenido y desarrollar habilidades prácticas relacionadas con el tema del clown.

Duvignaud (1982), afirma que “[...] el juego es una actividad que se despliega según el escenario, como un drama, una acción cuyo sentido, por diferente que él sea de aquel de la actividad política o de la actividad económica, llama a un análisis particular” (p. 28).

Es decir, que el juego se debe adaptar según el contexto y la intención con la que se oriente y merece un análisis especial, ya que cada juego puede tener implicaciones sociales, psicológicas o culturales significativas, y el entendimiento de su dinámica y efectos puede requerir un enfoque distinto. Analizando lo anterior y relacionándolo con la intervención, tuve que modificar algunos juegos como, por ejemplo: el llamado “ponerle la cola al burro” a “ponerle la nariz al clown”, para poder facilitar dinamizar en los estudiantes el contenido propuesto de clown; también en ocasiones tuve que ser muy sutil y modificar nombres e indicaciones de los juegos, todo esto para acercar a los estudiantes a su contexto, edad, y que tuvieran una identificación al hacer parte de las acciones propuestas en el juego. Por ejemplo: propuse un juego que llamé "Vaqueros", en el cual, al dar la señal, el estudiantado debía simular dispararse entre ellos. El primero en hacerlo ganaba y avanzaba a la siguiente ronda, mientras que el perdedor quedaba fuera del juego. Inicialmente, diseñé este juego con el objetivo de preparar al grupo para la clase, promoviendo el calentamiento tanto corporal como vocal.

Sin embargo, considerando el contexto del grupo, evité la representación bélica del juego. En su lugar, cambié la premisa para que los participantes se lanzaran besos, y el que tardara más en reaccionar sería eliminado. Esta modificación permitió que los estudiantes superaran la inicial vergüenza de mostrar afecto a sus compañeros, especialmente del mismo género, y se atrevieran a participar con el objetivo de ganar el juego.

Cuando menciono lo de las edades, lo digo apoyada en las ideas de Duvignaud (1982), quien menciona que el juego se ha considerado para los niños únicamente, pero no necesariamente debe ser así, ya que el adulto también puede jugar, pero se le ha ocultado ese poder por las dinámicas de la sociedad en la que se desenvuelve y ahora la tecnología también lo ha propiciado; al igual pasa con los adolescentes, sienten vergüenza al participar en ciertos juegos, especialmente aquellos donde se sienten expuestos o las reglas son rígidas. Esto puede llevarlos a optar por usar sus teléfonos celulares en lugar de unirse al juego. Lo anterior lo pude advertir en las sesiones que los estudiantes preferían refugiarse en su celular que interactuar personalmente con los otros.

Considerando que cada juego tiene sus propias reglas, durante las clases establecí algunas normativas. Entre estas, se incluyeron la limitación del uso del celular, escuchar las propuestas de los compañeros y nadie sería obligado a jugar. Esta última regla permitió que algunos optaran por observar las actividades, aunque debían estar atentos a la clase y a no interrumpirla; pero después de unos minutos se interesaban y se unían voluntariamente al grupo, o incluso me preguntaban si podían participar.

Las formas de participación se adaptaban según la dinámica del juego que proponía, lo que implicaba que todos los participantes fueran activos y pudieran sugerir nuevos elementos para enriquecer la experiencia del juego.

Durante el análisis del corpus empírico, se evidenció la recurrencia del juego como estrategia didáctica en mi práctica pedagógica. Observé que esta estrategia se manifestaba en diversas modalidades, permeando las interacciones con el estudiantado y permitiendo un acercamiento diferenciado. Esta perspectiva transversal en la instrucción posibilitó una comunicación dinámica con el alumnado, propiciando una comprensión lúdica, divertida y

entretenida de los conceptos abordados. No obstante, mi reflexión trascendió del simple uso del juego como estrategia pedagógica a categoría de análisis, la que reveló aquellas conexiones con la técnica del clown, que contribuyeron al desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes.

El juego se manifestó de manera constante en diversas actividades de la intervención, configurando un espacio de aprendizaje participativo y formativo. Esta estrategia didáctica promovió la implicación activa de los estudiantes, propiciando un ambiente de colaboración e intercambio constructivo. Asimismo, observé cómo el juego facilitaba la expresión libre de ideas y la experimentación, eliminando la presión inherente al paradigma educativo tradicional.

Una de las constataciones más significativas fue la convergencia entre el juego y la técnica del clown. Al igual que los clowns, el grupo se mostraba más propenso a expresarse auténticamente y a comunicarse de manera abierta y sincera en el contexto lúdico que propicié. La dinámica del juego generó un espacio seguro para el error y la exploración, auspicia un aprendizaje más profundo y arraigado en la experiencia vivencial.

En suma, el juego no solo fue una estrategia didáctica, sino también como un catalizador del desarrollo comunicativo de los estudiantes. Esta indagación académica sobre el clown y las habilidades comunicativas permitió una vinculación con el juego dentro del aula, donde puedo decir que enriqueció un espacio formativo en el contexto de la Telesecundaria Motolinía.

Por último, resalto que el juego y la improvisación están ligados por sus características lúdicas, creativas, espontáneas; y ambas pueden ser herramientas para el

aprendizaje en el ámbito escolar, el desarrollo personal y la expresión artística. Al respecto, Nachmanovitch (2004) afirma que:

La improvisación, la composición, la escritura, la invención, todos los actos creativos son formas de juego, el lugar de comienzo de la creatividad en el ciclo del crecimiento, y una de las funciones primarias de la vida. Sin el juego el aprendizaje y la evolución son imposibles (p.59).

Impro¹⁹ improvisación

La improvisación es la capacidad de ejercer alguna acción o reacción de manera espontánea sin tener algún tipo de preparación previa. En el Diccionario de la Real Academia Española es acción y efecto de improvisar. Según Nachmanovitch (2004):

“Todos somos improvisadores. La forma más común de improvisación es el lenguaje común...la actividad de la acción instantánea es algo tan común para nosotros como respirar.” (p. 29). Es decir que todos los seres humanos podemos adaptarnos y reaccionar de manera espontánea ante diversas situaciones, prescindiendo de una planificación previa. Durante una conversación, respondemos a los diálogos de los demás y formulamos nuestras propias respuestas al instante, sin depender de un guion predeterminado. Así, la improvisación se convierte en un elemento fundamental de nuestra naturaleza, manifestándose inconsciente y natural en muchas circunstancias cotidianas. En las diferentes disciplinas artísticas se adapta la improvisación como herramienta que posibilita desarrollar habilidades y componer obras artísticas.

¹⁹ Me refiero a “La IMPRO” como técnica teatral que permite a los actores crear escenas, historias, situaciones y asumir roles escénicos de manera instantánea.

En términos generales, la improvisación se puede clasificar en guiada o libre; en la primera, involucra cierta planeación previa que antecede la ejecución como definir intenciones, temas o materiales que sirvan como detonadores; en la segunda, no hay plan establecido y la ejecución queda al ingenio y creatividad del ejecutante.

La improvisación teatral

Es una técnica que fortalece las habilidades escénicas en los actores; la improvisación permite crear diálogos, acciones y escenas sin ensayos ni textos establecidos, aunque, sin embargo, toda improvisación teatral está antecedita de un detonante, bien sea a una situación, objeto, tema o intención, que facilita la creación y comunicación de alguna representación escénica. Como también puede ser parte de un proceso creativo colaborativo en el que los participantes crean diálogos o escenas escuchando y aceptando contribuciones de los demás; se ha llegado a considerar como un tipo de teatro denominado “Teatro improvisado o teatro de improvisación”, que recurre a una serie de técnicas y ejercicios de improvisación teatral para entrenar como tal la capacidad de improvisar de los actores.

Para Johnstone (1990), la improvisación es más que simplemente reaccionar en el momento; también implica la capacidad de trabajar en colaboración con otros actores, aceptar y construir sobre las contribuciones de los demás, y estar abierto a las posibilidades creativas que surgen en el momento. Además, Johnstone destaca la importancia de la espontaneidad y la autenticidad en la improvisación, alentando a los actores a confiar en sus instintos y a no preocuparse por cometer errores.

La improvisación y el clown

“Mediante la improvisación vamos conformando el clown único e intransferible de cada persona” (Jara, 2014, p. 51). En el proceso de enseñanza y creación de un clown la

improvisación permite que el intérprete, por una parte, haga uso de sus habilidades, para solucionar conflictos o situaciones emergentes durante la presentación de un número clown, ya que no se está exento de que algo no planeado ocurra. Por otra parte, un clown siempre debe aprovechar lo que le acontezca en relación con el público por medio de la improvisación, pues generalmente, un número clown no siempre tiene una dramaturgia tan ardua como una obra de teatro, pero siempre tiene una estructura de acciones que le permitirán estar abierto a la improvisación durante el espectáculo, ya que hace más rico su número, porque también puede jugar con su espontaneidad que es muy característica del clown. “El clown es sincero y espontáneo” (Jara, 2014, p. 81). Son cualidades que hacen a un personaje entrañable y cautivador para el público, y por otra parte son herramientas para la vida que facilitan la sana y efectiva comunicación.

La improvisación en la intervención educativa

La improvisación fue una herramienta usada en varias clases de la intervención educativa de manera guiada y libre. En algunos casos, se encontró vinculada con algunos de los juegos propuestos durante las sesiones, mientras que en la mayoría de las ocasiones se manifestó en los estudiantes durante la elaboración de números clown o escenas.

También, pude poner a prueba el pensamiento rápido²⁰ del estudiantado y fomentar la habilidad para comunicarse tanto verbal como no verbalmente. “La improvisación remueve a veces cosas muy íntimas, pero que solo pertenecen a aquel que está actuando.” (Lecoq, 2003, p. 54).

²⁰ Me refiero a la capacidad de reaccionar inmediatamente, donde cada persona usa la información que tiene, para resolver, decidir y actuar.

En ocasiones, la improvisación permitía vislumbrar el mundo interior y el contexto de algunos estudiantes. A través de situaciones simples, ellos expresaban de manera natural emociones y sentimientos como la vergüenza, la risa, la impaciencia y la preocupación.

Los ejercicios de improvisación también desarrollan las habilidades narrativas²¹, que permiten que los estudiantes aprendan a organizar su discurso para crear historias y relatos, donde crean personajes, desarrollan conflictos y estructuran la dramaturgia de la escena; esto no solo les es favorable para lo relacionado con lo teatral, sino que esta habilidad es útil para la vida cotidiana. No sobra resaltar que, en la técnica del clown teatral no necesariamente el intérprete debe tener un discurso estructurado.

Al revisar de nuevo la octava sesión, donde se realizó un ejercicio que consistía en que un grupo de cinco estudiantes pasaba al escenario, a crear una situación escénica improvisada, donde la premisa era que tenían que escuchar las propuestas de los demás; podían hacer uso de la comunicación verbal y no verbal; en un inicio se mostraban tímidos, pero a medida que avanzaban las improvisaciones fluían y se expresaban más. En ocasiones las improvisaciones se volvían reiterativas, esto me daba a entender que los participantes del grupo se cohibían a ser espontáneos o se quedaban sin ideas, entonces cambiaba a todo el grupo por uno nuevo que pasara al escenario. Esta experiencia ilustra cómo la improvisación teatral puede ser una herramienta poderosa para fomentar la creatividad, la colaboración y la expresión espontánea, pero también destaca los desafíos que pueden surgir en el proceso y cómo estos pueden ser abordados para promover un ambiente más dinámico y participativo.

²¹ Para Keith Johnstone (1990), la habilidad narrativa es la capacidad de contar una historia de manera efectiva y cautivadora, tanto verbal como no verbalmente. Esto implica la capacidad de transmitir una secuencia de eventos de manera clara, interesante y convincente.

Los estudiantes debían estar atentos a lo que sus compañeros de escena estaban diciendo y construir sobre eso, en lugar de negarlo. Esto ayudaba a mantener una fluidez en la narrativa. Y también fue un ejercicio de memoria porque los estudiantes debían recordar los detalles establecidos previamente y construir sobre ellos para evitar contradicciones y mantener la credibilidad de la historia.

Figura 4.4 Situaciones escénicas improvisadas



Figura 3.4 Soto B. (2023). Salón donde se realizaron las sesiones de intervención en la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo de la investigación.

Con esa actividad pude identificar, que era necesario darles más herramientas²² o guiar la improvisación para que los estudiantes fueran más recursivos en el momento de elaborar sus escenas, dado que se valían más que todo de la comunicación verbal para comunicarse. Era evidente cuando no se escuchaban porque no sabían qué hacer en la

²² A esto me refiero que les hubiera dado: ideas, palabras, temas o situaciones, que ayudarían a detonar más fácilmente en los estudiantes las improvisaciones escénicas.

escena o cómo darle continuidad y se quedaban en silencio, mostrando angustia al no responder nada. En otras ocasiones se quedaban sentados o preferían no participar; también se podía observar a los estudiantes entusiastas que proponían situaciones para desenvolverse y hacer participar a sus compañeros. Al reflexionar sobre lo mencionado anteriormente, me surgió la pregunta de ¿cómo habrían sido las improvisaciones si se les hubiera dicho a los estudiantes que solo se podrían valer de la comunicación no verbal para ejecutarlas? Tal vez así los gestos reemplazarían a las palabras, como lo dice Lecoq (2003).

Sin embargo, es valioso rescatar que los estudiantes crearon situaciones en donde se podía develar su mundo y la cotidianidad de aquellos que proponían la improvisación; por ejemplo, actuaron peleas callejeras, problemas familiares, bailaron, vieron terrenos, pelearon con machetes, dispararon armas. Mientras esto ocurría el público (los estudiantes espectadores) proponía en ocasiones acciones o situaciones a los actores.

En esta sesión, los estudiantes también trabajaron la resolución de conflictos porque “El clown siempre encuentra solución a cualquier problema, aunque ésta sea una solución clown. Esto es, impensable para cualquier persona, pero satisfactoria para él y su mundo de ser” (Jara, 2000, p. 49). Es decir que a menudo, esas soluciones clownescas involucran el buen humor, la risa, la improvisación y la inventiva. La anterior actividad permitió que los estudiantes mostraran su capacidad para ver el mundo y encontrar comicidad en las situaciones difíciles, tanto en los roles que ejecutaron como público y actores.

En una sesión donde la improvisación vinculada con el clown fue fundamental para fomentar la comunicación verbal y no verbal, algunos estudiantes develaron asuntos de su cotidianidad de la siguiente manera: propuse el ejercicio de improvisación llamado *¿qué*

*estás haciendo?*²³ donde una dupla pasaba al escenario; mientras uno de los dos participantes hacía una acción cotidiana, el otro le debía preguntar ¿qué estás haciendo? El primero respondía verbalmente con una acción diferente a la que estaba ejecutando, para que su compañero ejecutara la acción verbal expresada por el primero, y así sucesivamente, turnándose los roles, como puede evidenciarse en la foto.

Figura 3.5 ¿Qué estás haciendo?



Figura 3.5 Soto B. (2023). Salón donde se realizaron las sesiones de intervención en la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo de la Investigación.

Aquí debían proponerle al compañero lo primero que se les ocurriera, y en ocasiones ponerlo en apuros y así creaban por medio de la escucha, el diálogo y gestos: objetos imaginarios, convenciones espaciales y sonorizaciones vocales de las acciones u objetos. Cuando veía que se les agotaban los recursos imaginativos a los estudiantes-actores, cambiaba la dupla con la intención de que logran pasar todos y todas a escena.

²³ Ejemplo: la joven hace una acción como saltar, y el compañero le pregunta ¿qué estás haciendo? y mientras ella sigue saltando le responde-estoy comiendo. Al responder esto, el compañero hace la acción de que come, y ahora la joven le pregunta-¿qué estás haciendo? y él responde mientras hace la acción-estoy buscando algo.

La vinculación que tenía esta actividad con el clown es que el estudiantado debía poner en conflicto creativo a un compañero para que este pudiera resolver rápidamente mediante la improvisación. El público, al ver a sus compañeros en apuros y al visibilizar cómo intentaban resolver la acción física, les causaba un efecto cómico, por los gestos o acciones que proponían o por las soluciones que a veces no eran como la esperaban. Por otra parte, pude observar que los estudiantes que asumieron el rol de espectadores estaban atentos a corregir, desde la comunicación verbal, a los que estaban en escena, incluso tenían discusiones entre ellos para defender o debatir los errores que veían que cometieron los estudiantes en el rol de actores.

Por último, a partir de lo analizado concluyo que la improvisación fue un recurso de la técnica del clown que proporcionó en la intervención un ambiente propicio para el desarrollo de habilidades narrativas y habilidades comunicativas, porque fomentó en los estudiantes la escucha activa, la empatía, la claridad, la creatividad y la adaptabilidad.

Tanto las habilidades narrativas como las comunicativas no solo son esenciales para el desempeño en representaciones escénicas sino también para una comunicación efectiva en la vida cotidiana.

La adivinanza una estrategia didáctica para la elaboración y apreciación de escenas de clown

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE), la palabra *adivinar* tiene los siguientes significados: Predecir lo futuro o descubrir lo oculto, por medio de agüeros o sortilegios, y descubrir por conjeturas algo oculto o ignorado, acertar lo que quiere decir un enigma, acertar algo por azar, vislumbrar, distinguir.

Jean Lois Barrault²⁴ (citado por Virchez,1986) propone tres tipos de peligro fundamentales por el cual el intérprete de mimo puede sobreexponerse en el público y uno de ellos es: “La adivinanza. Es decir, que por su carácter de ilusión y en cierta forma, de abstraccionismo, el mimo puede llevar a su público a convertirse en un adivinador involuntario.” (p. 87). Esto que formula el autor desde su experiencia como un riesgo en la técnica de pantomima, yo lo recupero como una oportunidad para la elaboración y apreciación de escenas de clown, enfocándome en dos perspectivas: la del estudiante-actor y el estudiante-espectador.

En la intervención educativa realizada con relación a la técnica del clown (que en ocasiones recurre a elementos de la pantomima), los estudiantes-espectador pudieron vivenciar la naturaleza ilusoria y en cierto modo abstracta del clown, cuando veían a sus compañeros actuar y se convertían en una audiencia de adivinadores involuntarios y en otras ocasiones voluntarios.

Esto significa que, a través de la expresión corporal y gestual del clown, los estudiantes-espectadores debieron interpretar y adivinar el significado o la intención detrás de las acciones ejecutadas por los estudiantes-actores durante la presentación de escenas, como si estuvieran resolviendo una adivinanza. La abstracción y la ambigüedad inherentes en los números de clown permitieron que los alumnos-espectadores tuvieran una experiencia mediante su participación activa en la interpretación de lo que veían, transformándose en "adivinadores" que trataban de descifrar el mensaje transmitido por los que estaban actuando. En la sesión cinco, llevé a cabo un ejercicio que ilustra lo que

²⁴ Actor, mimo, escritor y director francés considerado discípulo de Artaud. Escribe el libro “Nouvelles reflexions sur le théâtre” y allí explica por qué abandonó el arte del mimo corporal.(pantomima)

mentoné anteriormente; dividí al grupo en cuatro equipos y asigné a cada uno de manera secreta uno de los siguientes lugares cotidianos: un gimnasio, un mercado, una alberca y una taquería. Además, les proporcioné una de las siguientes situaciones escénicas: alguien con dolor de muela, una pareja que se va a casar y llega el amante de la novia, alguien que descubre que no hay papel higiénico en el baño y trata de comunicarlo, o un robo. A partir de estas locaciones y situaciones, cada equipo creó un sketch de clown, con la premisa de no utilizar la comunicación verbal, sino únicamente la comunicación no verbal. Aunque en las escenas los estudiantes usaron convenciones, abstractas o metafóricas, los grupos que estaban de espectadores luego de analizar lo sucedido lograron descifrar el lugar y la situación escénica que yo les había propuesto.

Algo así con el ejercicio descrito anteriormente, en la parte final de cada sesión, dividía al grupo en subgrupos. Cada subgrupo recibía de mi parte secretamente una situación, palabra o frase; para que usaran y crearan escenas o Sketch de clown, con la intención de que generaran expectativas en el resto de los compañeros. Ya que como observadores debían *adivinar* la palabra, frase o situación que yo les había dado, mientras tenían su turno de pasar a escena. Estos asumían el rol de espectadores, quienes debían prestar mucha atención y escucha a lo que sucedía en el escenario. Y así ir armando sus propias conjeturas mediante la crítica reflexiva de lo que acontecía, para poder mantenerse activos en identificar lo que había planeado el grupo en su actuación. Esto generaba competencia sana entre los estudiantes con la finalidad de defender su punto de vista y tener la razón; además, hacía que ellos fueran más participativos y que la clase fuera entretenida, obligaba a los actores a usar estrategias como: el gesto, la postura, el uso de sinónimos o antónimos, sonidos vocales, cacofonías, uso de signos, uso de objetos del salón

o de sus elementos escolares con el fin de hacerse entender sin necesidad de decir la palabra, frase o situación secreta.

Algunas de esas estrategias se intensificaban más cuando yo les solicitaba que se comunicaran desde lo no verbal, observé un claro ejemplo de esto en uno de los videos de la sesión número cuatro de la intervención realizada, en donde aparecen tres estudiantes caracterizados como cada uno de los tipos de clowns tradicionales (cara negra, el triste o preocupado; cara blanca: el elegante e inteligente; cara roja: el entusiasta torpe) y durante 3:50 minutos actuaron un Sketch desde la improvisación a partir de la situación que les di: *están en un avión y alguno de los tres es un terrorista, pero deben identificar ¿Quién es?*

Figura 3.6 Improvisación de cara blanca, cara negra y Augusto



Figura 3.6 Soto B. (2023). Salón donde se realizaron las sesiones de intervención en la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo de la Investigación.

Una de las premisas fue que no podían hacer uso de la palabra, entonces los estudiantes al interpretar esta escena debían estar muy atentos y escuchar lo que iban proponiendo para hacer entender al público lo que querían decir; este ejercicio se convirtió en un divertido número de clown, porque cada uno de los estudiantes presentaba acciones, gestos e ideas de manera espontánea y graciosa durante su actuación, que envolvió a los espectadores, y sin planearlo terminaron haciendo un número de clown que tenía una estructura dramática de inicio, nudo y desenlace. El público después de un análisis de la

escena explicó lo que vio y adivinó la situación a la que se habían referido sus compañeros durante la ejecución del sketch.

La práctica de adivinar

Lo que sucedía en cada sesión se convirtió en un patrón habitual entre los estudiantes, ya que su deseo de desentrañar los misterios ocultos de cada escena era semejante a un emocionante juego de adivinanza. Incluso podría afirmar que se convirtió en un ejercicio mental e imaginativo para los que actuaban como público, ya que esto implicaba la habilidad de identificar pistas, establecer conexiones y estimular todos sus sentidos para formular conjeturas precisas.

Los estudiantes que ejecutaban las escenas debían crear las pistas sutiles desde la improvisación, que tuvieran relación con lo oculto que querían develar, sin ser literales, usando la abstracción de la palabra, frase o situación recibida para construir su escena o número clown.

Para concluir, tanto la adivinanza como los ejercicios de improvisación demandaron habilidades comunicativas (comunicación verbal y no verbal) para que los estudiantes pudieran transmitir mensajes de manera efectiva y captar la atención de los alumnos-espectadores. Esto se logró manteniendo el elemento de sorpresa o descubrimiento. Destaco que fue importante fomentar por medio de la adivinanza, la comunicación de manera indirecta y creativa, porque puede facilitar en los estudiantes su desenvolvimiento en diversos contextos comunicativos e interacciones sociales. Además, subrayo que es necesario que los estudiantes sean conscientes de su forma de comunicarse según la situación y las reacciones de sus receptores.

La expresión corporal en el clown y las habilidades comunicativas

Analizando el material empírico, pude observar que la expresión corporal estuvo presente en todas las sesiones, aunque mi intención no fue darle visibilidad ni protagonismo en la intervención educativa; estuvo allí, porque es un lenguaje del cuerpo, está en la comunicación verbal y no verbal, tanto en lo escrito, lo hablado como en los gestos; y es fundamental en la enseñanza del clown. Para Schinca (2010), la expresión corporal es:

Una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio de la profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada [...] conecta los procesos internos de una persona, canalizando sus posibilidades expresivas hacia un lenguaje gestual creativo. (p. 9)

Aunque la autora menciona que ese lenguaje no está limitado por códigos preestablecidos, al enfocarme en la intervención educativa que realicé, pienso que las edades, la cultura y el contexto en donde se desenvuelven los estudiantes permea su expresión corporal y estos crean diferentes formas colectivas o individuales de comunicarse, que van más allá de las palabras. Sin embargo, estoy de acuerdo en que la expresión corporal es a la vez un lenguaje gestual creativo, que permite que los procesos internos de las personas se conecten y se expresen a través del cuerpo de manera única.

Retomando la idea de que la expresión corporal es una característica fundamental para explorar en la enseñanza del clown, Morales (2009) resalta que la expresión corporal y el lenguaje verbal poseen un impacto considerable en la comunicación del clown. Subraya la sutileza que debe tener el uso de la comunicación verbal, sugiriendo que las palabras que

se vayan a emplear en un número clown deben ser usadas de manera selectiva, para permitir que el lenguaje corporal se destaque y tenga un impacto más potente en la interacción con el público.

En el arte del clown la expresión verbal y corporal deben tener el mismo orden de importancia; si los planteamos en forma de porcentajes, el texto tendrá un 40% de valor escénico y la expresión del cuerpo un 60%.

Es muy importante reducir los diálogos orales a su mínima expresión para aumentar el impacto de la comunicación corporal [...] (Morales, 2009, p.94)

También señala, que en la vida real y en el escenario del clown, la expresión corporal precede a la expresión verbal, es decir que, antes de que digamos algo, nuestro cuerpo ya ha reaccionado de alguna manera ante la situación o estímulo; en el caso del escenario del clown cuando ocurren estas reacciones, se deben exagerar y enfatizar para transmitir emociones y mensajes de manera más clara y efectiva al público. “La reacción corporal antecede a la expresión verbal, así es en la vida real y así debe ser en el escenario de los clowns, solamente que en escena la reacción se agranda y se matiza (Morales, 2009, p.95).”

Desde mi experiencia como docente y artista de clown, subrayo la importancia de que cada actitud, acción o movimiento en la escena tenga una justificación, lo cual enriquece la escena. Reflexionando sobre esto, analicé el video que presenté formalmente en la Telesecundaria Motolinía al concluir la intervención, para dar a conocer a la comunidad el proceso vivido en el salón de clase y agradecer a la comunidad su participación. Originalmente, el propósito de este video había sido mostrar al estudiantado y a la comunidad educativa el proceso vivido durante la intervención educativa. Sin

embargo, al considerar la categoría de expresión corporal, decidí analizarlo para ver cómo se expresaron las acciones y movimientos corporales en cada escena del video. Pude observar que más allá de retratar el proceso educativo, también se evidencia mi interacción con el alumnado y las dinámicas entre ellos a través de su expresión corporal. Mediante el contacto físico, se desafiaban tabúes y estereotipos, como, por ejemplo: la supuesta debilidad corporal de las mujeres con relación a la fuerza de los hombres. El grupo se sorprendía al comprender que todos son igualmente capaces, independientemente de sus características corporales, pero que su entorno cotidiano, influenciado por normas sociales e institucionales, limita su expresión y cercanía física; que es tan importante en la etapa de la adolescencia cuando su cuerpo está en un proceso biológico inevitable en que deben aceptar y volver a reconocerse a sí mismos.

Figura 3.7 Estudiantes haciendo ejercicios de reconocimiento de peso y alzadas.





Figura 3.7 Soto B. (2023). Salón donde se realizaron las sesiones de intervención, y la cancha cubierta de la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo de la investigación.

También observé claramente que los estudiantes, aunque desconocían o temían hacer algunos ejercicios, eran participativos y estaban dispuestos a involucrarse y proponer ideas o sugerencias durante las actividades desarrolladas en las sesiones.

He comprobado que la expresión corporal, como uno de los medios más veloces de contacto con el otro, tiene un primer ejercicio de eficacia en la gestualidad animal (Cardona, citada por Brozas, 2003, p.121).

La autora sugiere que la expresión corporal es uno de los medios más rápidos para establecer contacto con otra persona y tiene sus raíces en la gestualidad animal. Esto significa que, igual que los animales usan gestos y movimientos corporales para comunicarse rápida y eficazmente, los humanos recurrimos a la expresión corporal como forma primordial de conexión con los demás. Se puede decir que la expresión corporal es un vehículo fundamental para la comunicación interpersonal, por lo que en esta intervención se abrió un espacio donde el estudiantado exploraba las posibilidades de la expresión corporal personal y grupal, mediante el contacto físico, el contacto visual y el cuidado por los otros; estos últimos tres aspectos surgen en el momento de analizar la

información arrojada por la intervención educativa con relación a la técnica del clown teatral, la expresión corporal y las habilidades comunicativas; por lo tanto a continuación voy a definir cada uno y explicar cómo influenciaron en la experiencia vivida por los estudiantes participantes en las sesiones.

El contacto físico

Para esta investigación defino el contacto físico como una forma de comunicación no verbal que, en ocasiones, complementa la comunicación verbal entre el emisor y el receptor. Se refiere a la interacción física entre dos o más personas, permitiendo la transmisión de emociones o sentimientos, y a veces, se utiliza para llamar la atención. Este tipo de contacto puede ser consciente o inconsciente y puede llevar consigo intenciones tanto positivas como negativas; desde expresar afecto y establecer vínculos hasta generar incomodidad, intimidación o incluso daño.

Dada su delicada naturaleza, el contacto físico en la comunicación humana requiere precaución. Aunque forma parte de la expresión corporal, es crucial considerar cómo se lleva a cabo para evitar malentendidos o incomodidades.

En la intervención educativa fue necesario abordar el contacto físico de manera positiva y consensuada para procurar mejorar esta forma de comunicación entre los y las estudiantes ya que como lo mencione en el contexto del grupo el acercamiento físico entre ellos era violento. Para lograr poco a poco este contacto físico, inicié propiciando actividades y espacios²⁵ durante las sesiones, en las que el grupo reflexionaba sobre la

²⁵ Una vez los estudiantes realizaban cada actividad o juego propuesto en la sesión, brevemente reflexionábamos sobre lo que había acontecido, qué habilidades o valores éticos se habían visto relacionados y al cerrar cada clase, si el tiempo lo permitía, daba el espacio para que los participantes mencionaron como se habían sentido y qué les había dejado la clase.

importancia del respeto y el cuidado por el otro, luego les propuse ejercicios sutiles y graduales como agarrarse de la mano, hacer contacto visual, saludar al otro, entre otros.

Parte de esto se puede evidenciar en las siguientes fotografías:

Figura 3.8 El contacto físico



En esta imagen los estudiantes se daban la mano para hacer la reverencia al final de la escena que acababan de presentar. En un inicio fue complejo que se agarran la mano porque les daba pena o asco, y algunos se cubrían la mano con la manga del suéter para ahí si agarrar la mano del otro.



Conforme fueron avanzando las clases este contacto físico se hizo rutinario y al final no tenían problema para agarrarse de las manos todos, como se puede observar en esta foto.



Consiguieron tener más confianza entre ellos y en algunas actividades o juegos en donde implicaba cargarse unos a otros ya lo hacían sin problema o prejuicio alguno, como se observa en estas imágenes.



Figura 3.8 Soto B. (2023). Cancha cubierta y salón donde se realizaron las sesiones de intervención, de la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México.

El contacto visual

Considero que el contacto visual es otra dimensión importante de la comunicación no verbal que también complementa la comunicación verbal. Es una forma de interacción

muy sutil que a menudo surge como respuesta al intercambio entre el emisor y el receptor de la información. Forma parte esencial de la escucha activa, permitiendo tanto la interpretación de los demás como la revelación de uno mismo. Ver a los ojos facilita el establecimiento de vínculos y conexiones entre las personas.

En el ámbito escénico, el contacto visual puede abrir o cerrar la expresión corporal hacia los demás. Mejorar esta forma de comunicación es importante para potenciar la escucha, la empatía y la comunicación entre las personas. Y es fundamental en la técnica del clown porque por medio del contacto visual el clown hace cómplice al espectador para que entre en su juego escénico, también puede compartir y/o revelar sus emociones, frustraciones y logros durante su representación.

Respecto al contacto visual en la intervención educativa, en las primeras sesiones las miradas del estudiantado se dirigía al piso cuando estaban en escena o cuando hacían contacto grupal, como si les diera vergüenza o pereza ver al otro. Pero después por medio de la reflexión y de la realización de actividades escénicas se hicieron conscientes de la importancia del contacto visual, su mirada ya no estaba en el suelo, sino que se conducían y comunicaban con ella.

En estas imágenes se puede observar parte de esas actividades que mencionaba anteriormente con la finalidad de procurar hacer consciente el contacto visual en el grupo.

Figura 3.9 El contacto visual



En estas fotografías las estudiantes están haciendo una actividad donde la premisa principal era mirarse a los ojos y no dejar de hacerlo mientras proponían una forma clown de caminar.

Figura 3.9 Soto B. (2023). Salón donde se realizaron las sesiones de intervención, de la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo de la investigación.

El cuidado por el otro

El cuidado por el otro, lo concibo como una actitud en la cual se reconoce al individuo como poseedor de derechos inherentes y donde se comprende de manera empática. Esta postura a su vez permite facilitar el entendimiento de las propias dificultades, al empatizar con las experiencias y necesidades del otro. Cuidar al otro es también un acto de respeto.

Como en las sesiones, implementé ejercicios que requerían de contacto físico y riesgo, fue fundamental que los estudiantes constantemente reflexionarán sobre el cuidado por el otro para ayudarlo en el momento que fuera necesario, fomentando a su vez el trabajo en equipo. Un ejemplo claro de las actividades a las que me referí anteriormente, es la acrobacia²⁶, que en su práctica puede llegar a ser riesgosa y más si no se tienen los

²⁶ Para Jacques Lecoq en su texto *El cuerpo en poético*, es importante pensar el cuerpo y su movilidad en la escena para los actores y menciona que “Hay en particular, una acrobacia bufonesca, especialmente interesante, hecha de caídas al suelo a veces violentas (pág.109)” que permiten al intérprete recordar su movilidad infantil y que “El dominio técnico de todos estos movimientos acrobáticos, caídas y saltos, malabarismo y luchas tiene un único objetivo: dar al actor una mayor libertad de actuación (pág.110).

recursos mínimos que garanticen la seguridad de los estudiantes, por lo tanto, en las pocas sesiones que pude llevar a cabo ejercicios de este tipo, fue fundamental asignarles a los estudiantes roles acrobáticos como fueron el portor, la ligera y los cuidadores²⁷ con la intención de que los estudiantes se enfocaran y dispusieran su cuerpo para desempeñar el papel asignado, respetar el cuerpo propio y del otro, y la importancia de cuidar al compañero para evitar alguna calamidad o tipo de lesión; parte de esto se puede apreciar en las siguientes fotografías:

Figura 3.14 El cuidado por el otro y el respeto



Los estudiantes en esta fotografía estaban haciendo un ejercicio educativo para llegar a realizar la acrobacia llamada “mortal,” dos levantaban a un participante y otros dos cuidaban que este, no se fuera a golpear o caer en el suelo.



En esta foto estaban realizando una pulsada acrobática llamada “pasada sobre hombro” donde uno levanta al otro sobre su hombro para que este pase al otro lado; a los laterales de los ejecutantes, hay dos estudiantes más que los cuidan.



²⁷ En la acrobacia existe el rol de **portor**, que es el encargado de levantar y cargar a sus compañeros; la **ligera**, es aquella persona que es levantada o alzada por el Portor al hacer pulsadas acrobáticas y los **cuidadores** son aquellas personas que están cuidando la seguridad del portor y la ligera mientras están ejecutando alguna acrobacia.

Aquí los estudiantes realizaban una pulsada acrobática o de acroyoga llamada el “avioncito” yo los estaba asistiendo personalizada mente ya que no había colchonetas.

Estos dos estudiantes estaban realizando una pulsada acrobática llamada “Pasada por espalda”, que implica que los dos participantes junten sus espaldas y uno levante al otro hasta que este pase al otro lado.

Figura 3.14 Soto B.(2023). Cancha cubierta y salón donde se realizaron las sesiones de intervención, de la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo de la investigación.

Gradualmente conforme iban avanzando las sesiones, los ejercicios que les iba proponiendo al estudiantado de pre-acrobacia, acrobacia y algunos juegos motores-expresivos, hacían más cercano el contacto físico entre ellos, permitiendo que tuvieran más confianza, respeto, propiciaran un espacio seguro, fueran conscientes de cuidado por el otro y el autocuidado; junto con actividades de improvisación, narración, creación de escenas, el grupo iba mostrando mayor fluidez en el momento de comunicarse entre ellos. De igual manera, mi intención era darles un entrenamiento físico, que les permitiera reconocer y fortalecer las habilidades corporales propias, en donde se involucraron: sentidos, kinestesia, ritmo y tiempo, ya que, para crear un clown, entre más habilidades conscientes se tenga más completo es el personaje.

En la última sesión de la intervención dedicada al cierre, les pedí al alumnado que anónimamente en una hoja hicieran una narración escrita donde me comunicaran cómo se habían sentido en las clases, dijera qué les gustó y qué no de las sesiones; sorpresivamente en la gran mayoría de las narraciones que me entregaron los estudiantes hacían alusión a la acrobacia. Por lo tanto, me voy a detener un poco en lo que fue la acrobacia en algunos de los estudiantes desde los siguientes fragmentos de sus narraciones:

Figura 3.10 Narración de estudiante anónimo

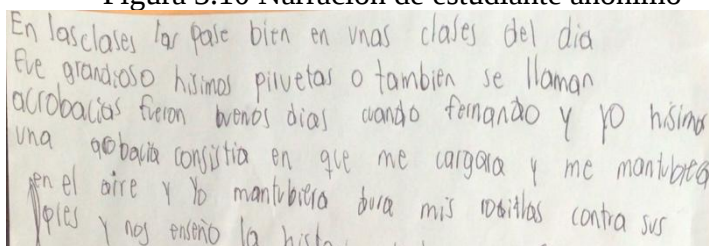


Figura 3.10 Soto B. (2023) Narración reflexiva de estudiante anónimo. Elaborada en el salón donde se realizaron las sesiones de intervención en la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo personal de la investigación.

Transcripción

“En las clases la pasé bien; en unas clases del día fue grandioso [porque] hicimos piruetas o también llamadas acrobacias fueron buenos días cuando Fernando y yo hicimos una acrobacia consistía en que me cargara y me mantuviera en el aire y yo mantuviera duras mis rodillas contra sus pies...” (Narración del estudiante 1).

En el texto, el estudiante desde su comunicación verbal está contando y describiendo su experiencia durante algunas clases donde disfrutó realizando acrobacias junto con su compañero. Una acrobacia consistió en que su compañero lo levantara y mantuviera en el aire mientras él apoyaba sus rodillas firmes contra los pies de él. El estudiante parece estar expresando que disfrutó mucho de esta actividad y que fue una experiencia positiva para él.

Figura 3.11 Narración de estudiante anónimo

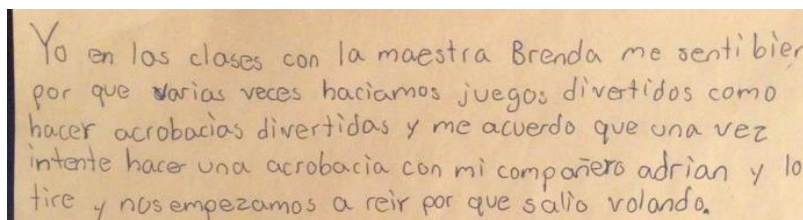


Figura 3.11 Soto B. (2023). Narración elaborada en el salón donde se realizaron las sesiones de intervención en la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo personal de la investigación.

Transcripción

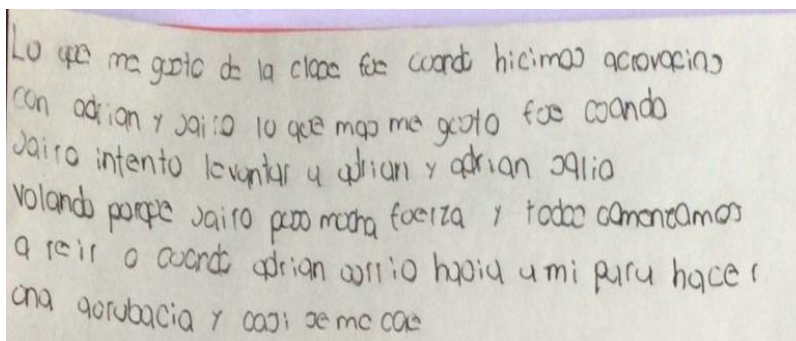
“Yo en las clases con la maestra Brenda me sentí bien, porque varias veces hacíamos juegos divertidos como hacer acrobacias divertidas, y recuerdo que una vez intenté hacer una acrobacia con mi compañero Adrián y lo tiré y nos empezamos a reír por que salió volando.” (Narración del estudiante 2).

Este está expresando que se sintió bien durante las clases porque disfrutó de los juegos que realizaban, para él la acrobacia representó un jugar con los otros. Sin embargo, cuando intentó hacer una acrobacia con su compañero, lo tiró y ambos empezaron a reírse

porque salió volando. Esto sugiere que la experiencia fue cómica y que, a pesar de no haber salido como esperaban, lograron divertirse juntos.

Figura 3.12 Narración de estudiante anónimo

Transcripción



Lo que me gustó de la clase fue cuando hicimos acrobacias con Adrián y Jairo lo que más me gustó fue cuando Jairo intentó levantar a Adrián y Adrián salió volando porque Jairo puso mucha fuerza y todos comenzamos a reír o cuando Adrián corrió hacia a mí para hacer una acrobacia y casi se me cae

“Lo que me gustó de la clase fue cuando hicimos acrobacias con Adrián y Jairo; lo que más me gustó fue cuando Jairo intentó levantar a Adrián y Adrián salió volando porque Jairo puso mucha fuerza y todos comenzamos a reír o cuando Adrián corrió hacia a mí para hacer una acrobacia y casi se me cae.” (Narración del estudiante 3).

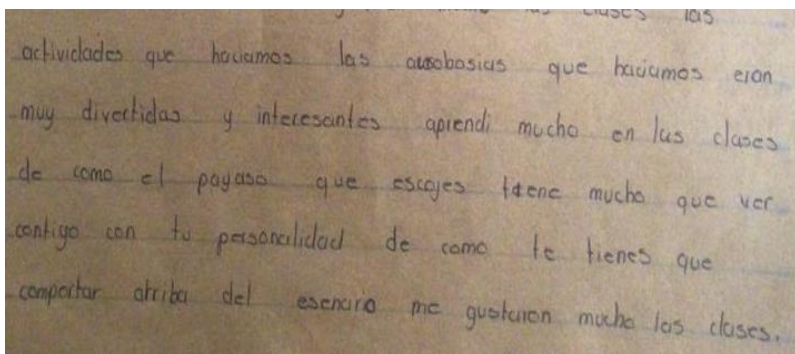
Figura 3.12 Soto B. (2023). Narración elaborada en el salón donde se realizaron las sesiones de intervención en la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo personal de la investigación.

Para él las acrobacias fueron un disfrute con sus compañeros. Destacó el momento en que uno levantó a otro con tanta fuerza que este “salió volando”, provocando risas. Esto sugiere que la fuerza utilizada durante la acrobacia en ocasiones puede ser riesgosa, afectar el resultado y generar situaciones humorísticas.

Sin embargo, en su relato se puede evidenciar cómo la fuerza tiene una implicación importante en las acrobacias. Además, cuando menciona que otro compañero casi se cae al correr hacia él para realizar otra acrobacia, indica que la fuerza y el control son aspectos relevantes para llevar a cabo estas actividades de manera segura y efectiva.

Figura 3.13 Narración de estudiante anónimo

Transcripción



“(…) las acrobacias que hacíamos eran muy divertidas e interesantes; aprendí mucho en las clases de como el payaso que escoges tiene mucho que ver contigo con tu personalidad de como te tienes que comportar arriba del escenario me gustaron mucho las clases.” (Narración del estudiante 4).

Figura 3.13 Soto B. (2023). Narración elaborada en el salón donde se realizaron las sesiones de intervención en la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo personal de la investigación.

En la anterior narración, la acrobacia parece ser una actividad divertida e interesante que realizó durante las clases. Aunque ella no proporciona una definición explícita de lo que entiende por "acrobacia", su relato sugiere que involucra movimientos físicos desafiantes y posiblemente humorísticos, ya que menciona el comportamiento en el escenario y la relación con la personalidad al elegir un personaje de clown. Puedo decir que la acrobacia fue para ella una parte emocionante y enriquecedora de su experiencia en la clase.

Estas narraciones evidencian cómo cada estudiante experimentó y otorgó su propio significado a la realización de ejercicios acrobáticos. A pesar de que fueron pocas sesiones con este tipo de ejercicios, porque para realizar algunos ejercicios acrobáticos, se requerían condiciones mínimas o específicas, como un salón o espacio amplio, colchonetas, mini trampolines y mantener la limpieza, que los participantes usaran ropa deportiva o cómoda y evitarán el uso de accesorios. Y era crucial que los estudiantes estuvieran dispuestos, atentos, confiados, respetuosos, seguros y tuvieran un nivel de condición física. Fue difícil

que algunos estudiantes tuvieran este nivel, ya que por una parte en ese momento la escuela estaba enfocada en fortalecer las habilidades de lectura, escritura y pensamiento matemático, especialmente después de la pandemia; por lo tanto no estaban haciendo clases que les permitiera movilizarse corporalmente, incluso no estaban abordando la clase de educación física, escasamente a veces jugaban fútbol.

Estos factores dificultaron la realización de las clases de acrobacia, ya que al reunirnos solo una vez a la semana, los estudiantes no tenían una frecuencia constante que les permitiera acondicionarse físicamente. Sin embargo, las sesiones en las que se trabajó la pre-acrobacia dejaron una marca que se hizo presente de distintas formas en el análisis de la información; y posibilitó en los estudiantes adquirir más habilidades para sus sketches de clown, disfrutar y salir de su rutina habitual de estar sentados en sus pupitres escuchando las indicaciones de los profesores.

Además, me di cuenta de que la acrobacia me permitió analizar con más precisión, la expresión corporal, las habilidades comunicativas y la técnica del clown, en relación con lo que acontecía en los estudiantes.

Esta categoría me permitió analizar cómo el desarrollo de la expresión corporal en el clown puede contribuir al despliegue de las habilidades comunicativas, corporales y expresivas en el estudiantado; propiciando que estos a su vez ampliarán la comprensión de que existen otras formas de comunicarse con los demás, y que hacer conciencia del cuerpo también involucra lo individual y lo grupal.

Gestando gestos

Entendiendo que la comunicación no verbal, se enfatiza en la corporalidad, el gesto surge allí como un lenguaje de la naturaleza, que acompaña paralelamente lo verbal; tiene

una estrecha relación entre el movimiento y el cuerpo. “(...) cuerpo que expresa todo su interior en cada gesto o que, explícitamente, tiene por objetivo el crear sentidos o significaciones, movimiento creado para revelar algo, expresar algo, decir algo, mostrar algo” (Guzmán, 2016, p.157).

Teniendo en cuenta lo anterior puedo decir que el cuerpo de toda persona a través del gesto y el movimiento revela, comunica significados, ideas, intenciones y emociones de manera implícita o explícita. Los gestos suceden de manera consciente o inconsciente, y son importantes en la comunicación no verbal, ya que complementan y acentúan lo que se quiere expresar. En relación con la comunicación verbal, esta puede apoyar o en ocasiones contrariar el discurso verbal y a su vez facilitar la interacción interpersonal.

El gesto por sí solo es un lenguaje que puede omitir la comunicación verbal, y lograr una comunicación universal, aunque esta puede variar según el contexto cultural y social, ya que en cada cultura-sociedad hay diferentes códigos o convenciones gestuales tradicionales, que en ocasiones pueden también ser permeados por la religión.

Al considerar que en cada gesto está escrita la estructuración de sí, y de la cultura la circulación de gestos, entendida en sentido antropológico, es decir, que obliga a dar, recibir y devolver, es una manera privilegiada de poner en marcha la comunicación. (Guzmán, 2016, p.161)

En otras palabras, el gesto es esencial para la comunicación humana, ya que además de expresar, refleja la identidad individual y cultural. Por otra parte, se apoya en el uso de las características de la realidad para poder crear una copia representativa de la realidad, pues el ser humano aprende desde la mimesis que le permite entender e interpretar y revelar su forma de ver el mundo.

Guzmán (2016) menciona que hay diferentes tipos de gesto que puede producir el sujeto, ya sea de manera individual o conjunta, y varían según la situación de este, teniendo en cuenta, estados físicos, emocionales y mentales. Por lo tanto, propone los siguientes siete tipos de gesto: *movimientos involuntarios y no conscientes*, aquellos que se vinculan con las funciones orgánicas. *Gestos voluntarios, no conscientes y espontáneos*, relacionados con acciones instintivas. *Gestos voluntarios y no conscientes*, propiciados por un estado de ánimo o la asimilación de alguna técnica de entrenamiento corporal. *Gestos involuntarios y conscientes*, se entablan en una conversación o tics de una persona. *Gestos voluntarios y conscientes*, se hacen a diario al ejecutar una acción. *Gestos voluntarios, conscientes y con intención*, como expresiones que se usan para comunicar abiertamente algo. *Gestos que tienen el objetivo explícito de construir discursos*, aquellos que se construyen para crear un diálogo como la pantomima, la dramatización y la danza (p.165).

De acuerdo con lo anterior, analicé la segunda parte del cuarto video de la intervención, y pude ver cómo por medio de la situación escénica y la improvisación, dos estudiantes caracterizados como clown, crean una escena mediante gestos; no sobra aclarar que una de las premisas fue que no podían hablar.

La situación fue: se encuentran dos clown sentados en una estación de metro donde están esperando abordar el vagón, al observarse detalladamente uno se da cuenta que el otro es su hermano gemelo e intentará comunicarle al otro que son hermanos, mientras el segundo tratará de entender a lo que se refiere su compañero.

Figura 3.15 Hermanos gemelos.



Figura 3.15 Soto B. (2023). Salón donde se realizaron las sesiones de intervención en la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo de la investigación.

Los estudiantes se sientan en dos sillas frente al público, uno sentado de lado, al que llamaré A y el otro de frente que llamaré B. B usa las manos y brazos para hacerse entender. A está quieto escuchándolo antes de dar una respuesta, mientras tanto se agarra la nariz de payaso, después en modo de conversación hacen una combinación entre los *gestos involuntarios y conscientes, gestos que tienen el objetivo explícito de construir discursos, gestos voluntarios, conscientes y con intención*, como mecer a un bebe y sobarse el corazón. Luego B hace una triangulación de clown²⁸ y el público (que es el resto del grupo) se ríe al ver que B les está compartiendo lo que le pasa en la situación mediante gestos, y observa a los intérpretes detalladamente. A y B se abrazan, cuando terminan el abrazo, A espontáneamente se limpia el brazo y de nuevo hace triangulación con el público que se ríe de su acción.

²⁸ La triangulación de clown se refiere a la interacción entre el clown, el público y el objeto de la broma o la situación cómica. Es un concepto fundamental en la comedia del clown y se refiere a cómo el clown aprovecha los elementos que se presentan en la escena o situación, y lo comparte con el público para crear humor. La triangulación implica que el clown se comunique tanto con el público como con el objeto de la broma, creando así una dinámica humorística que involucra a todas las partes presentes.

B invitó a su compañero de escena a levantarse de la silla; sin planearlo A se tropezó con la silla haciendo un efecto cómico en el público.

Después van a una esquina del salón, B haciendo *gestos voluntarios, conscientes y con intención* por medio de sus brazos y rostro señala afuera del salón, A escucha lo que quiere decir B, vuelven al escenario, hacen la reverencia y se termina la escena.

El alumnado que estuvo en el rol de público y observó la escena aplaudió al final de esta. Con la intención de saber si el grupo entendió el Sketch, les pregunté: ¿qué pasó con los clowns?, ¿cuál es la situación? Y una estudiante respondió, -ellos tenían un problema; otro estudiante dijo -era algo como de su familia, alguien que querían, como que se fue lejos y por eso se abrazaron. Mientras el estudiante decía esto señalaba a los clowns con la mano y hacía *gestos voluntarios, conscientes y con intención*, y a su vez con las manos imitaba algunos de los gestos que propusieron sus compañeros durante la escena. Después le pedí a A y B que contaran verbalmente al público la situación, B la explicó, y yo complementé su explicación, de inmediato el estudiantado-público simultáneamente exclama ¡ah! al entender la situación escénica.

Es interesante ver que los estudiantes-actores logran una comunicación no verbal fluida mediante la combinación de los diferentes gestos que propone Guzmán (2016), y a su vez crean convenciones; sin el uso de la voz toman decisiones, y logran crear una pequeña dramaturgia escénica donde B lidera y propone las acciones escénicas y A escucha y ejecuta las propuestas. Cada personaje tiene un ritmo propio y una postura corporal diferente, esto hace un notorio contraste en el Sketch convirtiéndolo en un número clown divertido y con ritmo escénico.

El estudiantado-público que estuvo atento, analizó todos los gestos que vio para poder entender o esbozar la posible situación escénica planteada, tal como lo hace evidente el último estudiante que, mediante la comunicación verbal, el gesto y la mimesis explicó lo que entendió del número clown.

La autora Guzmán (2016) en su teoría sobre el gesto, no definió o hizo algún énfasis en el gesto cómico, pero en mi opinión es importante abordarlo ya que es una característica importante del clown, por esa razón definiré en qué consiste y cómo se vio reflejado este tipo de gesto durante la intervención educativa.

El gesto cómico

Basada en algunas ideas de Lecoq²⁹ entenderé el gesto cómico como aquel caracterizado por la realización de diversas posturas, movimientos corporales, faciales, de manera exagerada, caricaturesca o inesperada, que se hacen con la intención de provocar risa o generar un efecto gracioso en una situación.

Por otra parte, el gesto es una forma de comunicación que transmite emociones y establece una relación dinámica entre el actor, el espacio escénico y el público. Además, implica que el gesto no solo influye en cómo se percibe la escena, sino también en cómo el actor experimenta y expresa sus propias emociones y cómo el espectador lo lee.

Se convierte así en un elemento clave para la expresión emocional y la comunicación dentro del contexto teatral. “Sea cual sea el gesto que ejecute, el actor se

²⁹ El gesto cómico es aquel que revela la paradoja y la exageración de la vida. Es un lenguaje del cuerpo que busca la risa a través de la sorpresa, la contradicción y la exageración, ofreciendo una visión distorsionada pero reveladora de la realidad. Jacques Lecoq.

inscribe en una relación con el espacio que le rodea y origina en sí mismo un estado emocional concreto” (Lecoq, 2003, p.104).

En la técnica de clown es muy importante el gesto cómico porque permite que sus sentimientos y emociones se expresen fácilmente, incluso puede contribuir a que el público se identifique directamente con lo que le está sucediendo al clown, y así generar comicidad.

El clown no pretende divertir sino divertirse. No busca la risa sino el cariño del público. La comicidad se produce como consecuencia del choque entre el espíritu y la lógica del clown, por un lado y los de la sociedad y los demás por otro. (Jara 2014, p.81)

No sobra resaltar que una de las diferencias del clown y el payaso tradicional es que el primero hace mover fibras en el público para que entre en su juego, y el segundo ejecuta bromas e incluso se burla del público para únicamente hacerlo reír.

En los registros que tengo de la sesión ocho de la intervención educativa, analicé cómo el gesto cómico estuvo presente en una primera actividad donde todo el grupo tenía que explorar un objeto imaginario que debían elaborar mediante la combinación de gestos cómicos y *gestos voluntarios, conscientes y con intención*, para que se hicieran entender y definieran el objeto ante sus compañeros, y luego lo enviaban a otra persona, quién lo recibía debía convertirlo en otro objeto y darle uso para de nuevo volver a enviarlo.

En esta actividad se puede observar cómo los estudiantes al inicio les daba pena o no sabían qué proponer de objeto, pero en cuanto fue avanzando la actividad ellos ya iban creando mejores objetos y haciendo gestos más exagerados y caricaturescos, ya que para darse a entender solo podían hacerlo mediante gestos y sonidos bucales. Esto hacía que el grupo pusiera a prueba su comunicación no verbal para darse a entender.

Luego el grupo realizó el ejercicio de improvisación de clown teatral llamado “*pistones*” que consistió en que 5 estudiantes pasaron al escenario y en el momento en el que yo daba dos aplausos (uno era para marcar el comienzo de la escena y el otro para finalizar la escena), los primeros participantes en reaccionar en efecto reflejo a la indicación, hacían una improvisación escénica libre; cada vez que se daba de nuevo un aplauso, se creaba una nueva escena con los estudiantes que reaccionaban, con esto con el fin de que todo el grupo estuviera atento a lo que acontecía. (Este momento se puede observar en la segunda fotografía). Durante la realización de este ejercicio, pude observar la combinación de diferentes gestos que junto con la comunicación verbal permitía interpretar situaciones cotidianas que, al causar identificación al público, lo hacía reír.

Después le expliqué al que era la patafísica³⁰ y le di una serie de ejemplos para que entendiera su concepto y así empezara a jugar en sus números clown, dividí el grupo en tríos, y cada trío recibió una de las siguientes situaciones o problemáticas, (secretas para el público, para que pudieran adivinar la situación y la solución) que debía resolver desde el discurso que propone la patafísica:

1. Uno de los clown va en una carrera atlética y se le rompe el pants.
2. Un grupo de clown van en una excursión por la selva, se pierden, se les descarga el celular y no tienen cómo cargarlo.
3. Se le cerró la puerta de la casa y la llave está adentro y no hay ventanas.
4. Van en un avión y el avión se está cayendo ¿Qué hacen para salvar el avión?

³⁰ La patafísica: un concepto que se refiere a una disciplina imaginaria que se burla de las convenciones de la lógica y la realidad. Fue creada por el escritor francés Alfred Jarry a fines del siglo XIX y ha sido desarrollada por otros autores desde entonces. “La patafísica es la ciencia de las soluciones imaginarias, que atribuye simbólicamente a los lineamientos las propiedades de los objetos descritos por su virtualidad.” (p.18) Revista Artefacto; Pensamientos sobre la técnica N.º 3, Buenos Aires, 1999. Patafísica pepitas de calabaza ed.).

Tenían cinco minutos para ponerse de acuerdo con dar una solución imaginaria a la problemática planteada, podían hablar en escena, pero se necesitaba que no dijeran la solución con palabras sino con acciones o una pequeña dramaturgia escénica.

Entonces mediante la combinación de *gestos voluntarios, conscientes y con intención, y gestos que tienen el objetivo explícito de construir discursos*, crearon atmósferas, convenciones espaciales y las siguientes soluciones desde el enfoque de la patafísica:

1. Dos costureros se dan cuenta y le cosen una tela para que no se le vea nada y pueda continuar con la carrera.
2. Hicieron una batería con agua y lograron cargar el celular para pedir ayuda.
3. Entre todos cargaron la casa para que uno se metiera por debajo, para ir por las llaves y así todo el grupo lograra entrar.
4. Les salían alas, armaban paracaídas y se iban del avión volando.

Figura 3.16 Juego de improvisación y creación de escenas desde la patafísica



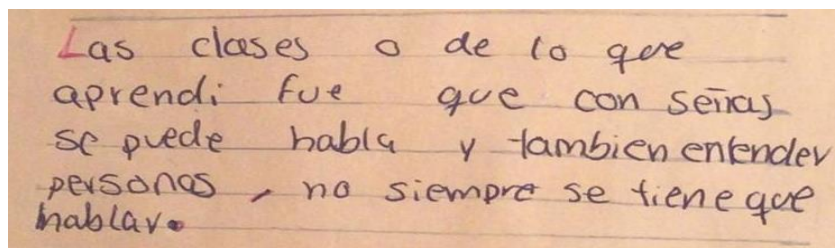


Figura 3.16 Soto B. (2023). Salón donde se realizaron las sesiones de intervención en la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo de la investigación.

En la mayoría de las sesiones durante la intervención se pudo identificar que las habilidades comunicativas (comunicación verbal y no verbal) no se desarrollan únicamente en los intérpretes de alguna representación de número clown, sino también del rol de espectador que asume el estudiantado que está fuera de escena; por ejemplo, durante algunas elaboraciones de escenas los estudiantes-público, sin yo habérselo propuesto, hacían sugerencias o daban ideas a los estudiantes-actores para crear las escenas, y en otras ocasiones desde su puesto hacían correcciones críticas a lo que veían. Entonces la mayor parte del tiempo el espectador era activo, analítico y crítico frente a lo que sucedía en escena.

Finalizo este segmento sobre el gesto con una reflexión personal anónima compartida por una de las estudiantes que participaron en la intervención educativa:

Figura 3.17 Narración reflexiva de estudiante anónima



Las clases o de lo que
aprendí fue que con señas
se puede hablar y también entender
personas, no siempre se tiene que
hablar.

Figura 3.17 Soto B. (2023). Narración elaborada en el salón donde se realizaron las sesiones de intervención en la Telesecundaria Motolinía. Estado de México, Municipio de Texcoco, México. Recuperada del archivo personal de la investigación.

El charivari. Conclusiones

El charivari para que caiga el telón y las conclusiones para susurrar los descubrimientos de una investigación, son momentos culminantes de procesos que finalizan y pueden generar impacto o invitar a la reflexión.

En esta investigación, identifiqué la relevancia de las habilidades comunicativas (comunicación verbal y no verbal) como elementos fundamentales dentro del ámbito escolar, porque facilitan la enseñanza, el aprendizaje, la interacción social y la resolución de conflictos. Ambas capacidades comunicativas se complementan para crear un ambiente educativo saludable. Sin embargo, en la revisión documental que hice previamente observé poca información o investigaciones basadas en la atención de esas habilidades en los adolescentes en comparación con los niños y adultos. Ante este panorama, opté por indagar cuáles eran las habilidades comunicativas. Luego de hacer una intensa búsqueda, encontré que existía el cuestionario HABICOM como instrumento de evaluación cuantitativa de estas, y dado que en esta investigación no me competía medirlas, decidí centrarme específicamente en la comunicación verbal y no verbal. El objetivo principal de esta investigación consistió en analizar las posibilidades que ofrece la técnica del clown teatral para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas en adolescentes de telesecundaria, a partir de la implementación de un taller educativo creado por mí.

Para esto realicé una intervención educativa donde no me limité únicamente a la enseñanza de dicha técnica artística o a la creación de un entorno lúdico, sino que también estaba enfocada en el desarrollo de las habilidades comunicativas (comunicación verbal y no verbal) de los participantes. De este modo, busqué mejorar esas competencias en los adolescentes y fomentar la comprensión sobre su importancia y la posibilidad de

fortalecerlas. Las conclusiones de esta investigación pretenden establecer vínculos entre estas áreas de estudio, ofreciendo una visión integral sobre su interrelación y su posible impacto en el ámbito escolar de la población mencionada anteriormente.

Dada la ausencia de investigaciones a nivel de maestría que hayan explorado el fortalecimiento de habilidades comunicativas a través del clown como técnica teatral en adolescentes dentro del contexto de telesecundarias, esta investigación representa un aporte académico al abordar esta temática novedosa. Espero que los hallazgos obtenidos puedan ofrecer nuevas perspectivas y contribuir al desarrollo tanto teórico como práctico de la técnica del clown teatral en el ámbito educativo y artístico.

A lo largo de la investigación fui conformando tanto la perspectiva teórica como la metodología empleada, y a la vez usé instrumentos de recolección de datos que me permitieron organizar la información que surgía de la intervención educativa. La perspectiva teórica de esta investigación la centré en los conceptos de experiencia y práctica, que me proporcionaron un marco sólido para analizar y comprender la problemática educativa planteada. Al dirigir la atención hacia estos elementos, no solo logré una comprensión más profunda del proceso experimentado por los estudiantes y por mí durante la intervención educativa, sino que también consideré la importancia de la interacción dinámica entre la teoría, la experiencia y la práctica educativa en el desarrollo de esta investigación. Esta reflexión resalta la necesidad de integrar estos aspectos de manera coherente para enriquecer tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, reconociendo que la teoría proporciona el marco conceptual, la experiencia brinda el contexto y la práctica educativa permite la aplicación y validación de conocimientos.

Por otra parte, la perspectiva metodológica etnográfica me permitió recopilar elementos que gradualmente ampliaron mi comprensión, guiándome en la elaboración de la ruta metodológica utilizada. Este enfoque facilitó la organización y sistematización de los datos obtenidos durante la investigación, y también me permitió hacer interpretaciones más profundas y densas. La etnografía visual resultó fundamental en mi investigación al orientarme en examinar minuciosamente las acciones, situaciones y acontecimientos presentes en los videos de la intervención educativa, centrándome en la interpretación y análisis en conexión directa con mi objeto de estudio, además que me brindó la posibilidad de revisar una y otra vez los videos para no perder detalles que fueran relevantes para esta investigación.

Retomo las preguntas de investigación planteadas para este trabajo de tesis con el fin de ahondar en las respuestas que arrojó la investigación:

¿Cómo contribuye la técnica del clown a potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas en adolescentes de la Escuela Telesecundaria Motolinía, del Valle de México en el municipio de Texcoco?

Inspirada en algunas ideas de Deleuze³¹ donde propone que hay cuatro líneas³² principales que componen un dispositivo, identifiqué que la técnica del

³¹ No profundicé en el complejo pensamiento de Deleuze pero hallé relación en su idea de dispositivo con mi investigación.

³² Las cuatro líneas que componen un dispositivo:

— Líneas de visibilidad. Los dispositivos tienen como primera función hacer ver. Su régimen de luz describe una arquitectura de la realidad, haciendo visibles ciertas partes y dejando otras en penumbra.

— Líneas de enunciación. Su función es hacer hablar a través de la producción de un régimen de enunciación concreto. Estas líneas determinan el espacio de lo enunciable, aquello que puede ser dicho en el campo de un dispositivo dado.

— Líneas de fuerza. Añaden la tercera dimensión que permite al dispositivo ocupar un determinado lugar en el espacio, adoptar una forma concreta.

Recorren la interioridad de dicho espacio (o más bien la atraviesan) y regulan el tipo de relaciones que pueden producirse.

clown teatral fue un dispositivo que dio visibilidad a la forma en la que los estudiantes se comunicaban entre ellos (línea de visibilidad), permitió enunciar lo que sucedía durante las sesiones de la intervención educativa (línea de enunciación), reguló la relación entre los poderes visible e invisibles que hay en el aula, como una pequeña brecha entre regulación y poder (línea de fuerza), y esta técnica reformuló el modo en que los estudiantes se comunicaban consigo mismos y con los demás, porque la individualidad del sujeto está de alguna manera condicionada a los otros que lo rodean (línea de subjetivación).

La técnica del clown teatral se distingue por su singularidad frente a otro tipo de técnicas artísticas, integrando el trabajo con el cuerpo, el movimiento corporal, el autoconocimiento, el manejo de emociones (aunque no hice énfasis en ello), el buen humor, el trabajo con el otro, los roles-estudiantes actores y estudiantes-espectadores; la manera como interactúa con el público y promueve la capacidad de reírse de uno mismo ayudando a mitigar la frustración, convirtiéndola en ocasiones en una narrativa cómica que puede ser expresada desde la comunicación verbal y no verbal.

¿Cuáles son elementos de la técnica del clown que favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas, en adolescentes de telesecundaria?

Pude identificar los siguientes: juego como estrategia didáctica, improvisación, la adivinanza una estrategia didáctica para la elaboración y apreciación de escenas de clown, la expresión corporal en el clown y las habilidades comunicativas, y

— Líneas de subjetivación. Se refieren al individuo y describen las condiciones en las que este se convierte en sujeto/objeto de conocimiento, definen procesos y funcionan como líneas de fuga: «Escapa a las líneas anteriores, se escapa. El sí-mismo no es ni un saber ni un poder. Es proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía (Deleuze, 1989, p.157 citado por Moro, 2003, p.38).

gestando gestos. Estos elementos a su vez fueron las categorías que construí con la finalidad de analizar la información recabada con relación a mi objeto de estudio.

De estas categorías analíticas previamente mencionadas, el juego desempeñó un papel fundamental como estrategia didáctica en la enseñanza del clown, porque posibilitó que el estudiantado tuviera un diálogo y una interacción diferente a la que experimentan en sus demás asignaturas. Esto propició que tuviera más seguridad en el momento de interpretar su clown, ya que tenía el espacio de expresarse, hacer conciencia de su cuerpo en relación con el otro, y poder superar inseguridades que obstaculizaban su expresión ante los otros. Además, contribuyó al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en las y los estudiantes. El juego actuó como un mediador efectivo entre los contenidos a enseñar y el aspecto lúdico de las sesiones.

La impro improvisación como herramienta actoral o la improvisación como capacidad humana, dentro del contexto de la enseñanza del clown, permitió promover el pensamiento rápido y facilitó la creación de números de clown novedosos relacionados con el contexto de cada uno de las y los estudiantes y contribuyó a la comunicación entre los actores involucrados. Esta estimuló la creatividad y la espontaneidad en el estudiantado, facilitando en el grupo una interacción más fluida y enriquecedora durante el proceso de creación y representación.

La utilización de la adivinanza como estrategia didáctica para la elaboración y la apreciación de escenas de clown, por una parte, facilitó el manejo del grupo, ya que al asignarle una tarea detallada y divertida al estudiantado-actor/estudiantado-espectador, hizo que estos se enfocarán en las dinámicas de la clase; y por otra parte, fomentó el análisis profundo de las escenas, lo que dio lugar a una participación activa y crítica por parte de las

y los estudiantes como público. Esta dinámica impulsó a los espectadores a proponer conjeturas y a realizar observaciones reflexivas sobre los números de clown o escenas teatrales que estaban presenciando. Algunas situaciones escénicas que propuse promovieron en las y los estudiantes-actores una actitud suspicaz recursiva, estimulándolos a utilizar metáforas y alegorías en su comunicación al momento de interpretar las escenas o sketch de clown, lo que despertó la reflexión y el pensamiento entre los espectadores.

La expresión corporal en el clown y las habilidades comunicativas no solo forman parte integral del entrenamiento corporal en un taller de clown, sino que también mejoran la comunicación no verbal entre los participantes. Esta práctica fortaleció la cohesión grupal y contribuyó al desarrollo del autoconocimiento corporal de cada estudiante, hizo concientizar al estudiantado sobre la importancia del contacto visual, contacto físico (con respeto) y el cuidado por el otro, proporcionando así una base sólida para la creación de su propio Clown. Al cultivar una mayor conciencia y control sobre el lenguaje corporal, las y los participantes pudieron profundizar en su expresión artística y enriquecer su experiencia en el mundo.

Los gestos en la medida que se va impartiendo la enseñanza del clown en un entorno escolar van gestándose de forma espontánea en el estudiantado. Con el tiempo, estos gestos en el escenario se van refinando gradualmente conforme las y los estudiantes superan el miedo escénico y comprenden la importancia del gesto como un lenguaje que potencia la comunicación no verbal y complementa la comunicación verbal. Esto no solo se refleja en las habilidades escénicas del grupo, sino también en un mayor entendimiento del papel crucial que desempeña la expresión gestual en la técnica del clown.

En general, esas cinco categorías permitieron evidenciar cómo por medio de la intervención educativa con la técnica de clown teatral, se puede desarrollar y/o fortalecer la comunicación verbal y no verbal como habilidades comunicativas en las y los adolescentes en el ámbito escolar de una telesecundaria.

¿Cuáles son las habilidades comunicativas que puede desarrollar la técnica del clown teatral en adolescentes de telesecundaria?

Los resultados documentados mostraron que esta técnica artística no solo fomentó el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal, sino que también resultó en un fortalecimiento significativo de habilidades comunicativas que no estaban inicialmente en el centro de atención, como lo fueron: la comunicación abierta, generación de preguntas, la empatía y la escucha, emergieron como áreas de desarrollo durante el transcurso de las sesiones. No puedo garantizar o medir (aunque no fue el propósito de esta investigación) qué tanto se desarrollaron dichas habilidades, pero sí puedo decir que se pusieron en juego y propiciaron que el estudiantado se comunicara de otra manera y tuvieran nuevas posibilidades de ver el mundo.

Por lo tanto, puedo afirmar con confianza que, a pesar de la decisión inicial de enfocarme en las habilidades comunicativas verbales y no verbales, resultó en un impacto positivo y amplió el desarrollo de algunas otras habilidades comunicativas de los participantes. Este hallazgo resalta la relevancia de mantener una actitud abierta y receptiva como maestra durante el proceso de intervención, reconociendo y capitalizando las oportunidades de crecimiento y desarrollo que puedan surgir de manera orgánica durante el curso de las actividades planificadas.

Además, en el análisis de los resultados obtenidos en la intervención educativa, fue evidente que el estudiantado adquirió conocimientos básicos sobre la técnica del clown, así como una comprensión básica del teatro. Destaco que lograron diferenciar entre la comunicación verbal y no verbal, aspecto crucial para el desarrollo de habilidades comunicativas.

El hecho de que el alumnado haya asimilado conocimientos básicos sobre la técnica del clown teatral indica un nivel inicial de comprensión y familiarización con esta forma de expresión artística. Este logro sugiere un paso hacia una apreciación más profunda del clown teatral y de las diversas herramientas dentro en el ámbito escolar, en especial para fortalecer habilidades comunicativas que son importantes en la vida cotidiana, ya que una comunicación efectiva requiere una comprensión y aplicación adecuada en cualquier tipo de contexto.

Al reflexionar sobre la enseñanza de la técnica de clown a la niñez o adolescentes que no han tenido experiencia previa en las artes escénicas, llego a la conclusión de que es fundamental incorporar elementos básicos del teatro como parte integral del proceso educativo. Esta conclusión se basa en la comprensión de que el clown, si bien es una forma de expresión artística única y distintiva, se puede sustentar en los principios fundamentales del teatro y la actuación.

Concluyo que realicé el análisis de la potencia de la técnica de clown teatral para mejorar las habilidades comunicativas de las y los adolescentes del grupo segundo B en la escuela telesecundaria Motolinía. A través de la identificación meticulosa de los contenidos, herramientas y estrategias inherentes al clown teatral, delineé caminos posibles para el desarrollo de estas habilidades. La documentación detallada de las nueve sesiones

de intervención educativa que llevé a cabo, las respaldé por medio de vídeos, diarios de campo, narraciones y entrevistas al docente titular; que proporcionaron una base sólida para el análisis y la evaluación de los resultados obtenidos.

Para finalizar, como lo mencioné anteriormente en la página 56 en el diagnóstico del grupo, pude ver que inicialmente las y los estudiantes se dividían en subgrupos según su género (mujeres y hombres), gustos y afinidades, y no eran muy unidos; parecía como si estuvieran fragmentados. Muchos ni siquiera se hablaban entre sí y mantenían distancias. El contacto físico era casi inexistente, especialmente entre los hombres, quienes solían comunicarse de manera violenta, mediante golpes, empujones o juegos bruscos que a menudo terminaban en peleas o enojos. El contacto visual entre ellos era mínimo, especialmente cuando tenían que interactuar con alguien con quien no tenían una relación previa. En las conversaciones, no se escuchaban entre sí y se interrumpían constantemente. No mostraban empatía hacia algunos compañeros, especialmente hacia una compañera que presentaba una barrera de aprendizaje (BAP), a quien aislaban y menospreciaban, calificándola de torpe y enojona; les daba vergüenza hacer preguntas o pedir clarificaciones, y preferían que otro compañero menos tímido lo hiciera por ellos. Pero conforme progresaban las sesiones de la intervención educativa, las y los estudiantes fueron modificando algunos de esos comportamientos y la forma de comunicarse con los demás.

Los estudiantes que no se hablaban entre sí, comenzaron a relacionarse y/o ser incluso compañeros de escena. El contacto físico se hizo consciente por medio de promover el respeto, el autocuidado y el cuidado por el otro. Los hombres se enfocaron en las actividades especialmente en las que requerían acrobacias, dejaron atrás los golpes y juegos bruscos, ahora se cargaban entre ellos y en ocasiones ayudaban a sus compañeras. El

contacto visual también se hizo consciente en ellos ya sabían la importancia de mirarse a los ojos y entendían el concepto. En las conversaciones, entre ellos ya se escuchaban y sabían que tenían un espacio para hablar y no interrumpirse. Fueron más empáticos con la compañera que presentaba una barrera de aprendizaje (BAP) ya no la aislaban, incluso había compañeras que le ayudaban a hacer las actividades. Y sabían que en la clase tenían el espacio de hacer preguntas o pedir clarificaciones sin ser juzgados.

El maestro titular en la entrevista final que le realicé notó también, algunos de estos avances y lo mencionó diciendo que el grupo se consolidó más en relación a otros grupos de la escuela. (F.U. Flores. 8.05.2023).

Sugerencias

Para aquellos interesados en organizar un taller de clown para fortalecer las habilidades comunicativas en estudiantes de nivel secundaria, es necesario: la inclusión de elementos básicos del teatro en el proceso de enseñanza del clown por qué puede ayudar al alumnado a desarrollar habilidades esenciales para la vida diaria, como la concentración, la expresión emocional y la colaboración en grupo. Estas habilidades no sólo son valiosas en el contexto de la actuación teatral, sino que también tienen aplicaciones prácticas en la vida cotidiana, como mejorar la confianza en sí mismos, la capacidad de comunicación y la empatía hacia los demás.

También es imperativo iniciar el proceso con una meticulosa planificación y adaptación de las actividades, considerando las necesidades específicas del grupo y su entorno escolar. Esta planificación debe contemplar los recursos materiales y de infraestructura disponibles en la institución educativa. Asimismo, propongo aumentar la frecuencia de las sesiones y su número, lo cual haría más fluido el proceso, además de que

podría propiciar la rápida reintegración de los estudiantes ausentes al retomar los contenidos previamente abordados.

Aconsejo evitar la vinculación del taller con festividades escolares, con el fin de no desviar el enfoque del proceso hacia dichas celebraciones institucionales. Por último recomiendo, propiciar espacios donde el estudiantado pueda participar de manera activa, sentirse seguro, ser escuchado y respetado, lo que le permitiría expresarse libremente y valorar las creaciones escénicas de sus pares; donde se fomente el trabajo grupal y cooperativo; aspectos esenciales tanto en las artes escénicas como en la práctica del clown.

Espero que esta investigación no solo contribuya al cuerpo de conocimiento de la educación y el teatro, sino que también sugiera líneas de acción práctica para potenciar las habilidades comunicativas en adolescentes en entornos educativos similares. Y sirva de antecedente para futuras investigaciones relacionadas con las temáticas aquí expuestas.

Referencias

- Abad, J. (2007). *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Aguirre, G. J. (2017). *El fomento de la expresión oral para el desarrollo de las habilidades comunicativas en telesecundaria*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ariza, A, Balanzó, A y Quiroga, D. (2019) *Circo y teatro para la transformación social: Repertorios de conocimiento y acción en la construcción de entornos protectores y la promoción de derechos de los niños, niñas y adolescentes*. Revista de investigación en el campo del arte Calle 14. 15. (27)
<https://doi.org/10.14483/21450706.15419>
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Miño y Dávila Editores.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Brozas, M. (2003). *La expresión corporal en el teatro europeo del siglo XX*. Ñaque Editora.
- Cerdá, A y Ferreiro, A. (2011). *La práctica educativa de la demostración en los talleres libres de arte para niños*. [ponencia] XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares. Ciudad de México, México.
- Cañas, J. (2009). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la didáctica teatral en el aula*. Octaedro.
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Editorial Seix Barral.

Cassirer, H. (1961). *La telescuola un ejemplo de la televisión educativa en Italia*. Revista de educación-Información extranjera 139 (48), 80-83.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/va/dam/jcr:0d83cb79-c287-439e-b941-392513c14590/1961re139informacionextranjera01-pdf.pdf>

Centro de integración Juvenil. (2018). *Estudio básico de comunidad objetivo 2018*.

<http://www.cij.gob.mx/ebco2018-2024/9382/9382CSD.html>

Contreras, J y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Dávila, M (2011). *La enseñanza de la educación física, propuesta para desarrollar competencias en la escuela*. Trillas.

Debesse, M. (1977). *La adolescencia*. Oikos-tau.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.

Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. Andrómeda.

Elliot, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.

Ferreiro, A. (2005). *De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva estético-estética*. [ponencia] IX Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Ciudad de México, México.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/aplicacion/pat14.htm>

Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta, crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI editores.

Gran diccionario náhuatl [en línea]. Universidad Nacional Autónoma de México. 2012 [ref.

Del 13-04-2024]. <https://gdn.iib.unam.mx>

- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gobierno de México. (2022). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/699597/15_099_MEX_Texcoco.pdf
- Gobierno de México. (2023). *Detona Agricultura productividad agrícola de la Cuenca del Lago de Texcoco*. Gobierno de México.
<https://www.gob.mx/agricultura/prensa/detona-agricultura-productividad-agricola-de-la-cuenca-del-lago-de-texcoco?idiom=es%C2%A0>
- Guzmán, A. (2016). *Revelación del cuerpo la elocuencia del gesto*. Secretaría de cultura, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- H. Ayuntamiento de Texcoco. (2022). *Reseña histórica*.
<https://www.texcocoedomex.gob.mx/Historica.html>
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza editorial.
- Ibarra Aguirre Enrique, J. G. (2014). *Adolescencia. Evolución del autoconcepto*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Jara, J. (2000). *Los juegos teatrales del clown. Navegante de las emociones*. Novedades Educativas.
- Jara, J. (2014). *Un clown navegante de emociones*. Octaedro.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.
- Johnstone, K. (1990). *Impro, improvisación y teatro*. Cuatro vientos.
- Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético*. Alba.
- Nachmanovitch, S. (2004). *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*. Paidós.

- Nájera, M. A. (2012). *Acompañamiento a docentes de telesecundaria, de la asignatura artes-teatro del Estado de México en el marco de la reforma integral de la educación básica*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez. (2012). *El teatro como forma de representación y proyección personal en los alumnos participantes de un taller extracurricular en Conalep Chalco*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Molina, B. M. (2020). *Clown como dispositivo interventivo para la activación de recursos identitarios y autorreferenciales*. [Tesis de maestría] Universidad Santo Tomás de Colombia.
- Morales, T. (2009). *El arte del clown y del payaso*. Escenología AC.
- Morilla, C. (1990). *Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego*. Enrahonar. (16), 11-39. <https://revistes.uab.cat/enrahonar/index>
- Moro, O. (2003). *¿Qué es un dispositivo?* Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales. (6), 29-46.
- Nieves, V. N.-B. (2021). *Habilidades comunicativas y de relación en la educación superior de disciplinas dirigidas al asesoramiento*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. 25 (1), 323-341. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31327>
- Onmidia LTDA. (2007-2024). *Definición de Telesecundaria México*. Significado.com. <https://www.definicionabc.com/comunicacion/telesecundaria-mexico.php>
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Sarpe.
- Ponce, A. (2018). *Taller de clown para potenciar habilidades sociales en alumnas del grado de secundaria del CEP Santa Ana de Cusco*. [Tesis de maestría] Universidad César Vallejo-Escuela de Postgrados.

Pueblos de América.com [13-05-2008]. Municipio de Texcoco.

<https://mexico.pueblosamerica.com/mexico/texcoco/>

Prado, R. A. (2015). *El clown, herramienta educativa para mejorar la alfabetización emocional en estudiantes de la carrera profesional de ciencias de la comunicación.*

[Tesis de maestría]. Universidad Privada Antenor Orrego.

Rada, V. H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica, un modelo de trabajo para etnógrafos.* Trotta.

Rizo, M. (2009). *La comunicación interpersonal. Introducción a sus aspectos teóricos, metodológicos y empíricos.* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Schinka, M. (2010). *Expresión Corporal Técnica y Expresión del Movimiento.* Wolters Kluwer.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por los datos y relatos. Plan de Estudio de Educación, preescolar, primaria y secundaria 2022.SEP.*

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes.* Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC).

Taylor, S. J y Bogdán, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós.

Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional.* Narcea.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida.* Idea Books.

- Vega, J. (2016). *El proceso de formación para el trabajo en las prácticas circenses callejeras: Una mirada desde las trayectorias educativas y laborales de jóvenes vulnerables*. [Tesis de maestría]. Universidad Iberoamericana.
- Virchez, A. (1986). *Pantomima*. Ediciones del Gobierno del Estado de México.

Anexos

Anexo 1. Proyecto de intervención

El objetivo de este taller es propiciar espacios extra cotidianos, para los jóvenes de la escuela telesecundaria “Motolinía” en la localidad de La resurrección, Texcoco, estado de México, en los que se expresen, desarrollen y fortalezcan habilidades comunicativas, mediante la experiencia artística y a su vez aprendan mientras se divierten.

Nombre del taller: EL clown “El despertar del payaso que hay en mi”. Herramienta para las habilidades comunicativas.

Imparte: Brenda Dayanne Soto Beltrán.

Objetivo del taller: contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas en los participantes por medio de la técnica del clown teatral.

Breve descripción: el taller consiste en 10 sesiones de clase de clown como técnica teatral, donde a partir de la exploración y búsqueda del propio clown, los participantes deben analizar introspectivamente su yo desde diferentes perspectivas y reflexionar sobre cómo se comunican con los demás, cómo reconocen sus comportamientos y hábitos de la vida diaria, a la vez que se ríen de sí mismos, al descubrir el payaso que cada uno tiene y lo despiertan. “Porque detrás de cada clown hay un ser humano que desea expresarse, comunicarse con el otro y compartir con los demás” (Jara 2000, p.20).

Las sesiones serán de 2 horas cada una, 2 veces a la semana, donde se ejecutarán diferentes actividades dinámicas, corporales, individuales y grupales, con la finalidad de que los participantes reconozcan y fortalezcan habilidades comunicativas, artísticas y expresivas, como cierre se hará una presentación artística de números de clown.

Recursos y materiales: los recursos que se usarían serían: (Están sujetos a la disponibilidad de la institución.)

- Salón de clases amplio.
- Hojas de papel y bolígrafos.
- Equipo audiovisual (proyector o pantalla con sonido).
- Colchonetas.
- lápices, bolígrafos
- Equipo de sonido y bocina.
- Maquillaje artístico facial.

Características de los participantes: se sugiere que el grupo de participantes sea de 15 adolescentes entre 13 y 17 años que tengan la disposición de tomar el taller.

Propuesta de sesiones y fechas: las fechas serían los viernes.

Tabla 9. Estructura de las sesiones de la intervención.

Sesiones y fechas	Objetivos de la sesión	Contenidos	Actividades	Recursos
Sesión 1 Viernes, febrero 3 del 2023	Reconocimiento del grupo	-Primer acercamiento a la mirada del clown.	● Se contextualiza el propósito del taller a los participantes. ● Se socializarán y crearán las reglas que se deben tener en cuenta en las sesiones. ● Harán unos juegos teatrales de contacto visual para romper el hielo y para que se reconozcan.	Ninguno
Sesión 2		La mirada del clown.	● Se hacen ejercicios de contacto visual.	Ninguno.

Viernes, febrero 10 del 2023.			● Se explica la importancia de la mirada. ● Se hacen ejercicios de improvisación con la mirada.	
Sesión 3 Viernes, febrero 17 2023	Identificación y diferenciación de los tipos clown.	Tipos de clown tradicionales.	● Se recuerdan las reglas que se deben tener en cuenta en las sesiones. ● Conversar sobre las nociones que tienen el teatro, el circo y el clown. ● Proyectar un video con la historia del clown. ● Luego se socializará el video.	Protector y pantalla videos de teatro, circo y clown.
Sesión 4 Viernes, febrero 24 2023	Establecer pautas básicas para estar en escena.	El clown puesto en escena.	● Explicación de pautas básicas para estar en escena. ● Creación de escenas grupales de acuerdo de una palabra dada, teniendo en cuenta las pautas ya mencionadas y los tipos de clown. ● Se hace reflexión sobre la sesión.	Imágenes impresas de maquillajes de clown.
Sesión 5 Lunes, marzo 06 del 2023	Exploración de las caminatas del clown.	Desplazamiento del clown en el escenario, entradas y salidas.	● Se recuerdan las pautas básicas para estar en escena. ● Cada participante debe escribir como puede ser su clown y que nombre	Música, hojas de papel, lápices y colores.

			puede tener. (Dibujarlo) • Luego deben explorar las caminatas por el espacio al ritmo de la música. • Creación de escena con caminata.	
Sesión 6 Lunes, marzo 27 del 2023	Reconocimiento de habilidades comunicativas desde el lenguaje no verbal.	El clown y su comunicación corporal.	• Se recuerdan las reglas que se deben tener en cuenta en las sesiones. • Se recuerdan las pautas básicas para estar en escena. • Ejercicios básicos de pre-acrobacia de piso o en dúos de pie y gag de clown en escena. • Creación de escena de acuerdo con ejercicios de acrobacia y gag.	Colchonetas
Sesión 7 Lunes, abril 17 del 2023.	Identificar habilidades corporales y trucos de magia. Reconocimiento de los usos de la nariz del clown como máscara y clown sin nariz.	El clown y sus habilidades corporales. La nariz del clown como máscara.	• Entrega de narices de clown. • Retomar algunos ejercicios corporales de la sesión anterior. • Realizar trucos clown y magia. • Se realizará la creación de escena explorando alguna pre-acrobacia y truco de magia.	
Sesión 8 Lunes, abril 24 del 2023.	Improvisación para la composición de números clown.	El clown da soluciones a conflictos imaginarios	• Se recuerdan las reglas que se deben tener en	.

		desde la patafísica.	cuenta en las sesiones. ● Ejercicios de improvisación desde el clown y la patafísica. ● Elección de clown, características, nombre, habilidades, caminata voz o no voz y creación de escena de acuerdo con alguna solución de problemas imaginarios por medio de la patafísica.	
Sesión 9 lunes, mayo 08 del 2023	Ensayo de números clowns.		● Se recuerdan las reglas que se deben tener en cuenta en las sesiones. ● Se realizan ejercicios de improvisación, se retoman escenas anteriores y se consolida los números de clown que se van a presentar.	Utilería de número clown.
Sesión 10 Miércoles, 10 de mayo de 2023.	Realización de montaje escénico con público.	El clown y el espectador.	● Se presentan los números.	Ninguno.

Anexo 2. Guion del video que entregué al finalizar la intervención en la telesecundaria

Brenda: Hola, mi nombre es Brenda Soto soy maestrante de la Universidad Pedagógica Nacional de aquí de México, en la Maestría en Desarrollo Educativo, en la línea de Educación Artística que tiene convenio con el CENART Centro Nacional de las Artes; para mi proyecto de investigación de la maestría, realicé una intervención en la telesecundaria Motolinía ubicada en el municipio de Texcoco en la Colonia La Resurrección, *(pausa)* donde impartí nueve talleres de clown y teatro con el fin de fortalecer las habilidades del grupo de adolescentes de segundo B, enfocándome especialmente en la comunicación verbal y no verbal. *(Pausa)* Cada una de las sesiones las dividí en tres partes, en la primera realizábamos un calentamiento corporal que incluía: juegos escénicos, de representación, motor-expresivos y de percepción con la finalidad de trabajar la atención y la disposición del grupo. *(Pausa, se van mostrando imágenes de los estudiantes).*

Brenda: *(continúa)* En la segunda parte se contextualizaba la temática relacionada con el clown y se ejecutaban actividades donde ellos podían identificar y diferenciar los tipos de payaso, el espacio escénico, el contacto visual, exploración de caminatas de clown, desplazamientos en el escenario, actividades de improvisación teatral, reconocimiento y el uso de la nariz del payaso, maquillaje artístico, resolución de conflictos, narración desde el clown, la importancia del gesto de clown para comunicar sin hacer uso de la voz. *(Pausa)*

En la tercera parte los estudiantes proponían y creaban escenas de acuerdo con situaciones o problemáticas que yo les asignaba. *(pausa)* Era para mí muy importante preguntarles a los estudiantes sobre su noción previa frente al tema propuesto que se iba a dar en la sesión, y de allí partía yo, a definir los conceptos de la clase, de modo que pudiera

generar un diálogo con el grupo; luego estos conceptos, se ponían en práctica en la parte final de la sesión donde ellos creaban y actuaban por grupos o duplas números de clown.

(Pausa)

A lo largo de las sesiones puede observar cómo el grupo poco a poco fue adquiriendo confianza frente a las dinámicas planteadas y se fue desenvolviendo en el modo de comunicarse entre ellos y conmigo. *(Pausa)*

Teniendo en cuenta que estos adolescentes están en una búsqueda identitaria, donde necesita diferenciarse del resto, porque esta etapa de la vida es una transición de la infancia en la adultez; y es necesario fortalecer las habilidades comunicativas, por lo tanto la apuesta de esta investigación fue contribuir de algún modo en el grupo segundo B al desarrollo de estas habilidades comunicativas; y propiciar un espacio donde ellos durante las sesiones pudieran reconocer que existen otras formas de comunicarse más allá de la voz o de los golpes, como lo es el gesto, la corporalidad, el contacto visual, las expresiones faciales, posturas, el símbolo. *(Pausa)*

Los estudiantes permitieron también consolidarse más como grupo, dejando un poco de lado las individualidades, socializando de manera empática y teniendo en cuenta el respeto y cuidado por el otro, especialmente cada vez que se realizaba una actividad donde tenían contacto físico; era elemental que ellos reconocieran la importancia de escuchar y ser escuchado. Por lo tanto este video más allá de relatar una experiencia y una forma metodológica de enseñar el clown, pretende mostrar el proceso que vivieron los estudiantes al hacer parte de esta intervención educativa. *(Pausa)*

Brenda: (*voz con intención de despedida*) Bueno, no me queda más qué agradecer a los estudiantes por estar siempre dispuestos para la clase y a la escuela Motolinía, al su supervisor, directora y profesores por hacer posible esta intervención.

Fin.

Anexo 3. Liga que contiene el video educativo que se entregó en la telesecundaria al finalizar la intervención.

Video Educativo. El clown y las habilidades comunicativas.

Anexo 4. preguntas de entrevista inicial y final al docente titular del grupo

Entrevista inicial

1. ¿Qué horarios tienen los estudiantes?
2. ¿Cuántos jóvenes son?
3. ¿Cuántos jóvenes tiene con algún tipo de discapacidad?
4. ¿Qué estudiantes resalta del grupo y por qué?
5. ¿Qué se ha visto en la clase de artes?
6. ¿Qué edades tienen los estudiantes de este curso?
7. ¿Me permitiría hacer una observación del grupo en su clase?

Entrevista final

1. ¿Desea que aparezca su nombre en la entrevista o prefiere el anonimato? (Usted puede decir lo que se le ocurra.)
2. Como maestro titular del grupo segundo B, ¿Cuál es su opinión frente a la intervención que se realizó?
3. Durante y después de la intervención ¿usted ha visto cambios en la forma de comunicarse el grupo con usted, o entre ellos?

4. ¿Cuáles comentarios le han hecho los estudiantes o ha escuchado, sobre las sesiones de clown que se realizaron o sobre la maestra?
5. ¿Cree usted que los estudiantes se comportaron diferente en las sesiones de la intervención, con relación a lo cotidiano de las clases?
6. ¿Podría darme algunas características del estudiante Fernando durante sus clases?
7. ¿Podría darme usted algunas características del estudiante Denis durante sus clases?
8. ¿Desde que se ha hecho la intervención, ha observado algún cambio en la manera de comunicarse de estos dos estudiantes?
9. ¿Qué le hubiera mejorado a las sesiones que se realizaron durante la intervención?
10. ¿Cree usted que la técnica del clown teatral sirve para fortalecer habilidades comunicativas en adolescentes? ¿Por qué?