

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

**El Teatro del Oprimido como estrategia de intervención psicosocial para
hacer frente al Fatalismo**

TESIS

Para obtener el Grado de Maestro (a) en Psicología

PRESENTA

Luisa Gabriela Peña Montes

Director de Tesis:

Dra. María Elena Ávila Guerrero

Comité Tutorial

Dr. Jesús Alejandro Vera Jiménez

Dra. Berenice Pérez Amezcua

Dr. Gabriel Dorantes Argandar

Mtra. Sandra Márquez Olvera

Julio 2018

Contenido

Introducción	4
APARTADO TEÓRICO	8
Capítulo I. El fatalismo como problema histórico	9
1.1 Antecedentes del Fatalismo	9
1.2. El fatalismo desde Freire y Martín-Baró.....	12
1.3. El fatalismo en relación con la violencia	18
1.4. Fatalismo y juventud	22
Capítulo II. La Participación Comunitaria como posibilidad de hacer frente al Fatalismo.....	26
2.1 El concepto de participación	26
2.2. Participación Comunitaria y su transformación como concepto	28
2.3. Empowerment, la participación comunitaria y el comportamiento participativo.....	34
2.3.1 El empowerment y el comportamiento participativo	37
2.4. Participación comunitaria y jóvenes	39
Capítulo III. Educación Popular y Teatro del Oprimido	45
3.1 La psicología comunitaria en la intervención psicosocial.....	45
La Educación Popular de Paulo Freire	45
3.2 El Teatro del Oprimido de Augusto Boal	48
APARTADO EMPÍRICO	53
Capítulo IV. Método	54
4.1 Planteamiento del Problema.....	54
4.2 Objetivos	57
General:.....	57
Específicos	57
4.3 Diseño metodológico	57
4.4 Técnicas e Instrumentos.....	57
4.5 Participantes.....	58
4.6 Escenario	58
4.7 Procedimiento	59
APARTADO DE RESULTADOS	62
Capítulo V. Resultados.....	63

5.1. Resultados Cuantitativos.....	63
5.1.1 Descripción de la muestra.....	63
5.1.2 Correlaciones por factor.....	65
5.2. Resultados Cualitativos	76
Control Divino/Religión	77
Fatalismo	78
Pesimismo/Desesperanza	80
Categorías emergentes	82
5.3 Resultados de la intervención	85
5.3.1 Articulación entre el programa de intervención y el guion de la puesta en escena “Ecos”	85
“Reconociendo mi entorno”-Acto I.....	85
“Construyendo colectividad”-Acto II.....	88
“Actuando mi presente”-Acto III.....	90
5.3.2 Evaluación del programa de intervención: Resultados y Discusión.....	91
5.4 Conclusiones.....	106
Referencias bibliográficas.....	111
ANEXOS	117
Anexo 1: Guía de entrevista para grupo focal.....	118
Anexo 2. Programa de Intervención: Espectadores Sociales	119
Anexo 3: Obra teatral: ... <i>Ecos</i>	169
Anexo 4. Guía de grupo focal para evaluación del programa de intervención “Espectadores sociales”	183

Introducción

En México los jóvenes representan el 25.7% de la población nacional (INEGI, 2016), es decir, se trata de un grupo realmente grande que, en consecuencia, debería de representar también un grupo con gran influencia en el desarrollo de la sociedad mexicana y en la posibilidad de la transformación de las condiciones sociales actuales, con los jóvenes en nuestra sociedad actual sucede que se les contempla como protagonistas sociales y como mera cuestión social; como protagonistas sociales porque se les atribuye la capacidad de crítica y pensamiento, y con ello su influencia en la transformación social. Como mera cuestión social porque se la contempla desde las problemáticas existentes en torno a ella, como el abandono escolar, el trabajo precario, la desocupación, la delincuencia y la rebeldía (Pérez y Romero, 2007). Además la sociedad exige a los jóvenes que actúen como promotores del cambio social y como “esperanza” para un mundo mejor; al mismo tiempo que se limitan sus espacios de participación y de generación de propuestas (Rodríguez, 2001).

En un panorama como el que se plantea en las líneas anteriores, en el que escasean los espacios de participación y se coartan las iniciativas de crítica o manifestación, resulta casi inevitable que entre esta población se desarrolle una actitud fatalista.

El Diccionario de la Real Academia Española define el fatalismo como: “1. Creencia según la cual todo sucede por ineludible predeterminación o destino. 2. Actitud resignada de la persona que no ve posibilidad de cambiar el curso de los acontecimientos adversos”. Así pues, el término fatalista está formado por la raíz latina *fatum*, que significa *destino, lo escrito, lo revelado o lo anunciado*. (Sánchez, 2005 y Pérez, 2011), entonces, en términos generales, el fatalismo está ligado a la creencia determinista de que los acontecimientos vividos están dirigidos por acciones independientes, ajenas a quien experimenta dichos acontecimientos.

Aunque el concepto de fatalismo ha sido reconocido principalmente en sociedades empobrecidas o “poco desarrolladas” y le ha sido atribuido a los integrantes de sociedades históricamente oprimidas. (Lewis, 1961; Freire, 1970; Fromm y Maccoby, 1973, Martín-Baró, 1998), el concepto ha sido entendido de manera diferente según la época histórica o el contexto en que se estudia.

La Actitud Fatalista es un concepto ampliamente estudiado por Martín-Baró (1998) quien lo define como:

...aquella comprensión de la existencia humana según la cual el destino de todos está ya determinado y todo hecho ocurre de modo ineludible. A los seres humanos no les queda más opción que acatar su destino, someterse a la suerte que les prescriba su hado. (pp. 76)

Martín-Baró (1998) comprende el fatalismo en una fuerte relación con las condiciones políticas, económicas y culturales propias de cada sistema social; comprende así que carácter y régimen político mantienen un marcado vínculo, al grado tal que sería el régimen político, desde sus tres componentes: *ideología, organización e historicidad*, el que iría moldeando el carácter de los individuos que en él se desarrollan.

Augusto Boal (1998) reconoce que todos los seres humanos, actores profesionales y no actores, somos todos “espectadores” pues al tiempo que observamos el transcurso de nuestra realidad social, contamos también con la capacidad de actuar sobre la misma y con ello modificarla, transformarla o mantenerla. Boal, plantea que los papeles, guiones, escenarios y directores, no están dados y en consecuencia es posible transformarlos. (Aulestina, 2014)

El trabajo de tesis que se presenta a continuación, propone generar estrategias para la superación del fatalismo en jóvenes, a partir de un teatro sustentado en la reflexión sobre las condiciones sociales actuales, contribuyendo a generar acciones que les permitan dirigir su actuar

hacia la transformación social, desde el escenario que sugiere el teatro y desde la postura de que apropiarse y hacerse de poder en el escenario y guion teatrales, deja al descubierto la posibilidad de apropiarse y hacerse de poder en el escenario y guion sociales.

En principio se buscó identificar y describir el problema del fatalismo en un grupo de 114 estudiantes de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán, para lo que se aplicó la Escala Multifactorial de Fatalismo (Esparza y Wiebe, 2010). Con los resultados obtenidos se realizó una guía de grupo focal a partir de la cual se llevaron a cabo dos grupos focales que permitieron ampliar y profundizar la información respecto al problema del fatalismo.

Los datos y la información recabada en las actividades descritas anteriormente, constituyeron la base desde la que fue posible diseñar un programa de intervención basado en el programa de *Educación Popular y promoción del Bienestar* (Ávila, Vera, Musitu y Jiménez, 2009) y el teatro del oprimido de Augusto Boal (1980), a partir del cual se buscó contribuir a la comprensión de la realidad social, favorecer la construcción de colectividad y promover la concepción de los participantes como actores protagónicos de la transformación social.

Las reflexiones generadas por el programa de intervención llevaron a la construcción colectiva de una obra de teatro en la que se retratan las condiciones de violencia, inseguridad, corrupción y abuso de poder que diariamente enfrentan los jóvenes y a las cuales están encadenados de tal manera que su caminar es pesado, cansado y lento. En un ambiente oscuro y tétrico, el protagonista emprende una odisea en busca de jóvenes que, como él, estén dispuestos a romper ataduras y construir caminos con miras a la consecución de utopías.

El trabajo de tesis que se presenta está compuesto de tres apartados, el primero de ellos corresponde al bagaje teórico que sustenta la tesis. Éste está compuesto por tres capítulos, en el primero de ellos se describe, principalmente desde las aportaciones de Ignacio Martín-Baró (1998)

y Paulo Freire (1970), el problema del fatalismo: cómo se conceptualiza, cuáles son sus posibles causas, cómo es posible superarlo y cómo se refleja en el devenir de los jóvenes actuales.

El segundo capítulo aborda el concepto de participación comunitaria, principalmente desde las aportaciones de Maritza Montero (2004) y desde las propuestas del Empowerment (Zimmerman, 1993); qué es, para quiénes es y desde quiénes es. Desde este capítulo se comprende la participación comunitaria como una posibilidad para superar el problema del fatalismo, pues se la reconoce como el camino a partir del cual es posible involucrarse, encontrar, junto con otros, intereses en común, potenciar el trabajo colectivo y promover un conocimiento crítico de la realidad.

En el tercer y último capítulo de este primer apartado, se exploran la Educación Popular (Freire, 1970) y el Teatro del Oprimido (Boal, 1980) como métodos que pueden articularse exitosamente y a partir de los cuales es posible diseñar un programa de intervención; los métodos señalados apuestan por la movilización de la conciencia y la relevancia de ocupar la responsabilidad que corresponde en la transformación de la realidad.

El segundo apartado corresponde al trabajo empírico, en él se describe el diseño del trabajo de tesis, se describe la población, el escenario, los instrumentos y las técnicas aplicadas y el procedimiento realizado a partir de cual fue posible realizar y completar el trabajo de tesis.

Finalmente, en el apartado de resultados se describen y discuten los resultados obtenidos tanto con la aplicación de la Escala Multifactorial de Fatalismo, como los recabados por medio de la realización de los grupos focales. Así mismo, se describen y discuten los resultados de la evaluación del programa de intervención aplicado, dicha evaluación se llevó a cabo con la aplicación de otro grupo focal.

APARTADO TEÓRICO

Capítulo I. El fatalismo como problema histórico

1.1 Antecedentes del Fatalismo

El Diccionario de la Real Academia Española define el fatalismo como: “1. Creencia según la cual todo sucede por ineludible predeterminación o destino. 2. Actitud resignada de la persona que no ve posibilidad de cambiar el curso de los acontecimientos adversos”. Así pues, el término fatalista está formado por la raíz latina *fatum*, que significa *destino, lo escrito, lo revelado o lo anunciado*. (Marín-Baró, 1998; Sánchez, 2005 y Pérez, 2011), entonces, en términos generales, el fatalismo está ligado a la creencia determinista de que los acontecimientos vividos están dirigidos por acciones independientes, ajenas a quien experimenta dichos acontecimientos.

Aunque el concepto de fatalismo ha sido reconocido principalmente en sociedades empobrecidas o “poco desarrolladas” y le ha sido atribuido a los integrantes de sociedades históricamente oprimidas. (Blanco, 2007; Lewis, 1961; Freire, 1970; Fromm y Maccoby, 1973, Martín-Baró, 1998), el concepto ha sido entendido de manera diferente según la época histórica o el contexto en que se estudia. A continuación, se abordará el fatalismo desde las posturas de cuatro autores diferentes, sin embargo, a lo largo del capítulo se ahondará especialmente en dos de ellos, Martín-Baró y Paulo Freire, pues son ellos, desde sus aportaciones, quienes más y mejor contribuyen al objetivo de la presente investigación.

Durán (1978) encuentra en el fatalismo una actitud que le es propia a la población latinoamericana y, que en consecuencia la caracteriza y, hasta cierto punto, también la define. Según Durán, esta característica de los pobladores latinoamericanos les impide integrarse al mundo moderno, al sistema económico que los rige y a las relaciones que en éste se gestan. Entonces, la marginación de sectores específicos de la población podría ser explicada, según Durán, desde el fatalismo que la caracteriza.

Este mismo autor identifica cuatro rasgos del carácter latinoamericano: 1) Autoritarismo, es decir, el latinoamericano tiende a confiar en la autoridad para la toma de decisiones y la elaboración de juicios; 2) la identificación del individuo con un microcosmos de relaciones sociales; 3) el conformismo y 4) la tendencia a centrarse sólo en las esferas temporales que corresponden al pasado y al presente, dejando con ello de lado, la planeación del futuro.

Además de los cuatro rasgos actitudinales antes mencionados que, según Durán, estarían de manera generalizada, presentes en todas las poblaciones de América Latina, el autor también identifica rasgos diferenciales que clasifica en cinco tipos de carácter social: a) el capitalino, al que le correspondería una mentalidad moderna, dinámica y técnica; b) el provinciano, que se caracteriza por mantenerse apegado a las tradiciones, así como a los ritos y a las normas sociales establecidas; c) el campesino, que se corresponde con una marcada resignación y por oponer resistencia al cambio; d) el caribeño, cuyas características principales son las conductas irresponsables, desmesuradas y poco premeditadas, y finalmente, e) el indígena, al que se le atribuye la propensión al aislamiento, la pasividad, el fatalismo y la predominancia de pensamiento mágico.

A los planteamientos de Durán les hace falta una comprensión más crítica del desarrollo pues, desde su propuesta, lo psíquico sería el fundamento de la estructuración social y no a la inversa (Martín-Baró, 1998), es decir, según estos planteamientos la pobreza, la exclusión y la marginación social existen como consecuencia de las actitudes propias de las poblaciones latinoamericanas, ya que carecen de actitudes que les permitan integrarse al sistema y hacer frente a las vicisitudes del mundo moderno, y no como consecuencia del sistema establecido y a las desigualdades que de él se generan. No se trata entonces de que no se encuentren integradas al sistema, sino más bien de que se encuentran integradas, pero en cuanto a marginales, y esto, no porque no tengan las actitudes, la capacidad o el interés de hacerlo y lograr grandes cosas en su

vida, sino porque las oportunidades sociales que les permitan hacerlo, les han sido negadas. Entonces, desde la propuesta de Durán, la frase de uso popular que reza: *Los pobres son pobres porque quieren*, tendría oportunidad de ser comprobada.

Lewis (1959), por su parte, desarrolla el concepto de *cultura de la pobreza*, que entiende como un síndrome propio de las culturas empobrecidas, por medio del cual las personas adquieren pautas culturales que les son necesarias para lograr su adaptación al medio y su supervivencia, sin embargo, Lewis hace énfasis en que estas mismas pautas culturales, al reproducirse, perpetúan las mismas condiciones que las reproducen, lo que implica que, condiciones de desigualdad, pobreza, exclusión, etc., generan, entre las personas que las sufren, la *cultura de la pobreza* como estrategia de adaptación, pero, una vez instaurada dicha cultura, sería ésta misma la que generaría las condiciones para que la desigualdad, la pobreza la exclusión, etc., siguieran reproduciéndose. Según Lewis (1961) la *cultura de la pobreza* es un factor dinámico y limita la participación de las personas en la cultura nacional, lo que la convierte en sí misma, en una subcultura.

Desde la propuesta de Lewis *la cultura de la pobreza* representa un esfuerzo por lidiar con los sentimientos de impotencia e incertidumbre que surgen frente a una realidad brutal en la que diariamente se comprueba la imposibilidad de alcanzar el éxito si se persiguen los valores y las metas impuestas por la cultura dominante; el fatalismo funcionaría, entonces, como una estrategia de adaptación a la sociedad capitalista que se caracteriza por marginar a las poblaciones empobrecidas y someterse a las necesidades y deseos de la cultura dominante, una posibilidad de supervivencia.

Lewis encuentra que las familias con la *cultura de la pobreza* instaurada cuentan con las siguientes características: viven en unión libre; que la familia gira alrededor de la madre como quien dirige la casa y quien se encarga de la crianza de los hijos; la ausencia de infancia como un periodo prolongado de protección, principalmente por que la escasos de recursos económicos orilla

a los menores al trabajo infantil; la frecuencia del abandono paterno; la predisposición al autoritarismo; y el énfasis verbal a la solidaridad familiar, entendiendo la unidad familiar como una aspiración que, a pesar del énfasis verbal, difícilmente es alcanzado en la práctica.

Al igual que Durán, este autor también atribuye al carácter de las mayorías oprimidas, la responsabilidad de las condiciones de desigualdad y exclusión, además, desde su concepto tiende a la psicologización pues asume que una vez que la *cultura de la pobreza* se establece en la población, entonces adquiere cierta autonomía que propicia que se perpetúe y se reproduzca. Se entiende entonces, a partir del pensamiento de Lewis, que sin importar que la estructura social cambie, el individuo mantendría sus condiciones de fatalismo.

1.2. El fatalismo desde Freire y Martín-Baró

Según Blanco y Díaz (2007) el concepto de fatalismo está ampliamente relacionado con los conceptos de *Locus de Control* (Rotter, 1966), *Desesperanza* (Seligman, 1981) y *Autoeficacia* (Bandura, 1997), pues hacen referencia a saber si los resultados deseados devienen de conductas específicas propias o si, por el contrario, están son impredecibles o están más bien relacionadas con la suerte o el azar.

El fatalismo es un concepto ampliamente estudiado por Martín-Baró (1998) quien lo define como:

...aquella comprensión de la existencia humana según la cual el destino de todos está ya determinado y todo hecho ocurre de modo ineludible. A los seres humanos no les queda más opción que acatar su destino, someterse a la suerte que les prescriba su hado. (pp. 76)

Para Martín-Baró (1998) hablar de fatalismo implica, necesariamente, hacer alusión al régimen político, pues encuentra una relación muy estrecha entre estos dos fenómenos. Cuando el

autor al que se hace alusión aborda el tema de régimen político, le atribuye a éste tres componentes esenciales:

1. **Ideología:** Trata del sistema de valores asumido por los hombres de una sociedad específica y, a través del cual, éstos viven sus relaciones con el mundo y la realidad en la que se desenvuelven. Y sería, predominantemente la ideología, la que constituye la estructura del régimen político.
2. **Organización:** El régimen político, además, impone jerarquías en las relaciones que dentro de él se gestan, así se organiza, regulando partes, relaciones y colocando a unos arriba, a otros abajo, unos a la izquierda y otros a la derecha. Es decir, el régimen político establece modos en que la sociedad debe estar organizada, imponiendo los niveles de poder a los que cada uno tiene acceso y determinando quiénes satisface necesidades y construye aspiraciones, y quiénes, sin posibilidad de satisfacer necesidades o construir aspiraciones, se vean obligados a satisfacer las de alguien más.
3. **Historicidad:** El régimen político, además, es una realidad en un tiempo y en contexto específicos, y es en función de contextos geográficos, sociales y culturales también específicos. El régimen político es uno, según el contexto en que se instaure.

Ahora bien, a diferencia de los autores abordados en el apartado anterior, Martín-Baró (1998) comprende el fatalismo en una fuerte relación con las condiciones políticas, económicas y culturales propias de cada sistema social; comprende así que carácter y régimen político mantienen un marcado vínculo, al grado tal que sería el régimen político, desde sus tres componentes: *ideología, organización e historicidad*, el que iría moldeando el carácter de los individuos que en él se desarrollan. Si, como se dijo en líneas anteriores, a nivel social es la ideología la que constituye la estructura del régimen político, a nivel individual es esta misma ideología, de la mano del régimen político, la que constituiría la estructura del carácter de las personas. Desde una

comprensión más integral en torno al fatalismo, Martín-Baró atribuye a las instituciones que conforman las sociedades de América Latina, la posibilidad de reproducir y perpetuar condiciones propias del fatalismo; la familia al reproducir relaciones de obediencia y subordinación perpetua la dependencia; la escuela desde una pedagogía que sirve al grupo opresor (Freire, 1970), perpetua la pasividad y el individualismo; y la moral perpetua una actitud de desconfianza frente a la actualidad.

Martín-Baró le atribuye tres vertientes al fatalismo: la ideacional, la afectiva y la comportamental:

Ideacional: Corresponde a las ideas más comunes que se presentan en las personas con fatalismo; las cuales son: la idea de que el destino de cada uno de nosotros está ya determinado, que no hay nada que las personas puedan hacer para cambiar el destino que les es dado, y finalmente que existe un Dios todo poderoso a cuya voluntad es inútil oponerse.

Al respecto Freire (1970), afirma:

Dentro del mundo mágico o mítico en el que se encuentra la conciencia oprimida, sobre todo la campesina, casi inmersa en la naturaleza, encuentra, en el sufrimiento, producto de la explotación de la que es objeto, la voluntad de Dios, como si él fuera el creador de este “orden desorganizado” (p. 42)

Afectiva: Corresponde a los elementos emocionales que con más frecuencia se identifican en personas con fatalismo, y son los siguientes: resignación, no dejarse llevar por emociones y sufrimiento.

Actitudinal: Que engloba las tendencias actitudinales correspondientes a las personas que presentan fatalismo. Sumisión a lo dictado por el destino, pasividad frente a los acontecimientos que se viven y vivir sólo en el presente, sin recordar el pasado ni esperar nada del futuro. Freire (1970), reconoce que entre más se imponga la pasividad en los sectores oprimidos, más fuerte será

su tendencia a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo, más profunda será su sumisión frente a la realidad parcializada que les es impuesta.

Desde la comprensión crítica que Martín-Baró elabora respecto al fatalismo, se entiende que la visión que el fatalismo genera frente a la vida tiende a bloquear todo esfuerzo en pro de la consecución del cambio social y personal; que es evidentemente contraproducente pues favorece la perpetuación de las condiciones de desigualdad y que mantiene a las personas que la asumen en una sumisión permanente frente a las condiciones de vida que otros determinan. Sin embargo, el autor también reconoce que detrás de visión fatalista, pasiva y sumisa que pareciera ir en contra del “ser más” al que debiera aspirar todo ser humano en la búsqueda de su *humanización* (Freire, 1970), se esconde un dejo de verdad, pues, en las condiciones de realidad actuales, en las que se niega la satisfacción de las necesidades más básicas a las minorías oprimidas mientras que se posibilita a las minorías favorecidas acceder a privilegios grotescos; las posibilidades, de los más desfavorecidos, de alcanzar cambios sociales y personales se ven reducidas e incluso negadas.

Ahora bien, si bien es cierto que desde los planteamientos anteriores el fatalismo deja de ser visto como un conjunto de características que identifican naturalmente a las poblaciones latinoamericanas o históricamente oprimidas en específico y que son transmitidas generacionalmente y pasa a ser comprendido como una relación de sentido entre las personas y un mundo que encuentran cerrado a posibilidades de cambio, como consecuencia de sus experiencias cotidianas, como producto de una situación histórica y sociológica; también es cierto que el riesgo de que el fatalismo se instaure en las personas, estriba en el hecho de que la realidad pase a ser concebida como realidad natural y no como realidad histórica (Freire, 1970 y Martín-Baró, 1998). No se trata entonces de que las relaciones de dominación se gestan a partir de las actitudes asumidas por los grupos dominados, pues éstas se construyen a partir del despojo abusivo de los

recursos básicos para la vida humana, sin embargo, estas relaciones de dominación sólo pueden constituirse de manera estable, cuando se naturalizan en el psiquismo de las personas.

Humanización (ser más humanos, convertirse en actores de la construcción de una realidad que no está dada, encontrar en los intereses comunes los intereses propios) y *deshumanización* (ser menos humanos, ser meros espectadores en la construcción de la realidad, conservar una postura sumisa frente a los intereses y necesidades impuestos por otros, imposibilitar la acción de otros en la construcción de la realidad), son posibilidades de todo ser humano en su naturaleza de inacabados y perfectibles, entonces, aunque la *deshumanización* de los sectores oprimidos de la sociedad sea un hecho concreto, no es, en definitiva, un hecho natural y tampoco un hecho inmutable (Freire, 1970), el gran riesgo del fatalismo radica en que las personas lo asuman como tal.

El fatalismo no sólo encuentra sus raíces en las condiciones generadas por el sistema social actual, sino que, además, ambos funcionan como aliados en la permanencia de las condiciones generadas por el sistema social, pues por un lado se justifican las posiciones sumisas, pasivas y conformistas frente a las condiciones sociales impuestas, con lo cual, el sistema social puede dejar de dedicar recursos a la represión de la población, porque en realidad lo que el sistema dominante busca, no es cambiar las condiciones de injusticia que lo sustentan sino, transformar el pensamiento de las personas que en él se desenvuelven con la intención de que contribuyan a su mantenimiento y reproducción. Y, es gracias a la instauración del fatalismo que el sistema dominante consigue que la población asuma, reconozca y trabaje por los intereses que éste persigue y no por los propios, lo que a su vez contribuye a mantener y reproducir el orden que el sistema plantea.

Según lo que ha buscado explicarse en líneas anteriores, los intentos por hacer frente al fatalismo que se centren en cambios puramente individualeserrarían tanto como aquellos que los

buscaran desde cambios puramente sociales pues, el fatalismo sólo podrá ser superado si se trabaja en la relación que la persona mantiene con su mundo, es decir, se trataría de un proceso dialéctico en el que las transformaciones individuales posibilitan las transformaciones sociales y a la inversa. Según Martín-Baró este proceso dialéctico sólo podrá ser alcanzado si se trabaja en los siguientes tres puntos:

1. La recuperación de la memoria histórica: Este punto va encaminado principalmente a la superación del presentismo, pero no sólo en relación con que se contemple el futuro como posibilidad y que de ello se desprenda la esperanza, sino también en función de que las personas conozcan, reconozcan, asuman y critiquen su historia y, con ello, las condiciones que han configurado su realidad. Cuando se niega la temporalidad, se niega la existencia misma, y la única posibilidad de existencia radica entonces en el apego al espacio garantizado que brinda el presente. La recuperación y comprensión crítica de la memoria histórica hará posible, para las mayorías oprimidas, la evaluación de la validez de los supuestos ideológicos que el sistema dominante plantea y defiende.

Cuando no existe una conciencia histórica, no sólo no es posible la construcción de una esperanza en el futuro, sino que, además se tienden a normalizar y naturalizar las condiciones presentes. Así pues, los oprimidos aceptarán de manera fatalista su explotación, hasta el momento en que sean conscientes de las razones que hay detrás de su estado de opresión (Freire, 1970).

2. Organización popular: Este punto se plantea en sentido de hacer frente al individualismo que se instaura desde del fatalismo; se afirma que, hasta que los sectores desfavorecidos de la población latinoamericana reconozcan los intereses comunes que los convierten en aliados y encuentren que, en parte, la inmutabilidad de su mundo se debe al individualismo que asumen, la transformación de las condiciones actuales será posible.

3. La práctica de clase: Este tercer punto va principalmente enfocado a la superación de la pasividad, pues, una conciencia crítica de las condiciones históricas que no fuera acompañada de acciones en favor de la transformación social carecería de sentido, al igual que una organización popular que no buscara contribuir en beneficio de sectores populares en pro del círculo vicioso en el que convergen la marginación de los sectores oprimidos, por un lado, y la pasividad de estos mismos sectores, por el otro. Se trata entonces, de cuánto control pueden tener, las personas y los grupos, sobre su realidad presente. En palabras de Freire (1970:29) “la liberación no puede darse sólo en términos idealistas, lo que implicaría necesariamente que construya una praxis liberadora pues “La esperanza no se manifiesta en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y. si lucho con esperanza, espero” (Freire, 1970:75).

1.3. El fatalismo en relación con la violencia

Martín-Baró (1998) asegura que la Actitud Fatalista tiene rasgos de carácter, es decir, de aquello que nos hace diferentes como individuos al resto de nuestros pares y que nos dota de identidad. Sugiere además que el fatalismo está arraigado en el carácter de las personas que participan de las culturas históricamente oprimidas, lo que convertiría al fatalismo en un rasgo propio de estas culturas. Partiendo de lo planteado por Giménez (1997), el fatalismo podría ser entendido como parte de la identidad social de sectores empobrecidos de la sociedad mundial, es decir, como un rasgo característico de la misma y que contribuye a diferenciarla. Melucci (1991) asegura que las representaciones sociales no son únicamente propiedad de la cultura a la que pertenecen, sino que además son intersubjetivas y relacionales, es decir, también son en función de que sean reconocidas por otras culturas. Lo anterior implica que el fatalismo no sólo es asumido por las

culturas oprimidas, sino que además les es atribuida por las culturas opresoras, pues las identidades sociales (como rasgo de la cultura) se construyen sólo en el reconocimiento, tanto de la cultura que las posee como de las culturas con que conviven.

Aunque Martín-Baró (1998) atribuye el fatalismo especialmente a sociedades históricamente oprimidas, Blanco & Díaz (2007) reconocen que puede estar presente también en sociedades globalizadas e incluso “opulentas”, relacionando con ello al fatalismo, más bien con cuestiones de incertidumbre e indefensión frente a acontecimientos sobre los que nada puede hacerse para modificarlos. Según Held y McGrew (2003) la globalización resulta de un proceso que implica una transformación significativa de los principios organizadores de la vida social y del orden mundial, es decir, que las múltiples transformaciones económicas, políticas, sociales, culturales y tecnológicas que se han venido dando en el mundo en las últimas décadas han jugado un doble papel en el desarrollo de las sociedades actuales, pues al tiempo que ha desvanecido las fronteras entre los diferentes países y sus culturas, también ha contribuido a la solidificación de fronteras entre pobres y ricos, países subdesarrollados y países desarrollados, oprimidos y opresores... Ha favorecido además que las decisiones se encuentren cada vez más centralizadas y en ese sentido las decisiones tomadas en un lado del mundo afectan de manera contundente al otro extremo del globo.

La aseveración de Blanco y Díaz (2007) implica también que el fatalismo puede insertarse en la cultura tanto de las sociedades denominadas como subdesarrolladas como también en aquellas catalogadas como desarrolladas. En este tenor resulta apropiado reflexionar sobre la noción que Ander-Egg (1998) hace respecto a los conceptos de desarrollo y subdesarrollo. Según el autor, el empleo y legitimización de estos conceptos sólo sirven para justificar el hecho de que “países poderosos” tengan y ejerzan poder sobre los países empobrecidos, mismo poder con el que cuentan sólo por el hecho de que se han atrevido a arrebatarlo de las manos de aquellos a quienes

pertenecen. Para Ander-Egg (1998) el desarrollo debe ser entendido desde el “más ser” o el “más vivir”, lo que implica dirigir los esfuerzos hacia el desarrollo de ciudadanos “más humanos”.

Desde las concepciones del autor antes citado, tiene sentido reflexionar sobre el enfrentamiento entre la dignidad adquirida (que es bajo la que nos desempeñamos en la actualidad) y la dignidad ontológica (Freire, 1970) que reconoce el valor de cada uno como seres humanos, al margen de los roles que desempeñemos en un mundo de relaciones. Es decir, recordarnos que el valor de cada uno de nosotros no se encuentra en el rol que desempeñamos, ni en nuestra posición jerárquica, tampoco en los bienes con los que contamos, sino en nuestra naturaleza de seres humanos, rescatando con ello el valor ontológico de todos cuantos habitamos la tierra. Sin embargo, el valor por la dignidad adquirida predomina en la sociedad globalizada actual, y sólo aquellos quienes poseen valores socialmente reconocidos (recursos financieros, materiales, intelectuales...) son dotados de un cierto grado de poder que les permite tener incidencia sobre la transformación o el mantenimiento de las condiciones sociales, políticas y económicas actuales.

Así, el fatalismo estaría más relacionado con lo que Galtung (1990) denominó como *violencia estructural*, que representa la violencia que está presente en los sistemas políticos, económicos y sociales que dirigen las sociedades del mundo (Calderón, 2009), es decir, la violencia detrás de la concepción de que la posibilidad del óptimo funcionamiento de la sociedad radica en el mantenimiento de una estructura vertical que permite que unos (personas, sistemas, culturas, sociedades, países) se coloquen, económica, política y culturalmente, por sobre otros (personas, sistemas, culturas, sociedades, países) y en ellos recaiga el poder y el acceso a la toma de decisiones. Lo anterior se refuerza con los planteamientos de Arendt (1970) en torno a la violencia, ya que ella la concibe como un instrumento de poder y la asocia con la rabia sentida por los hombres a raíz de una injusticia, entonces la violencia podría ser entendida como el ejercicio

del abuso del poder y, las condiciones injustas, su detonador. En torno a estos planteamientos hace sentido preguntarse.

Ahora, retomando la idea que se abandonó en líneas anteriores: si el fatalismo es atribuido no sólo a la población de países históricamente oprimidos, sino también a la población de países reconocidos como históricamente opresores, entonces el hecho de que el fatalismo forme parte del carácter de las personas que conforman las culturas recae en su posibilidad de acceder a la toma de decisiones que repercuten en la construcción de su futuro.

Entendido el *fatalismo* y la *violencia* estructural como se plantea en las líneas anteriores, la violencia se convierte en una de las múltiples causas del fatalismo. La violencia estructural es, principalmente, una forma en la que el fatalismo es instaurado en las culturas históricamente oprimidas, pero también una forma de asegurar que este mismo fatalismo sea *asumido* por estas mismas culturas.

Además, como todo es un multiplexo (Nordstrom, 2010), es decir, no existen eventos, condiciones ni conceptos puros y tampoco únicas causas, la violencia estructural (entendida como desigualdad en la distribución de los recursos) y el fatalismo juegan una relación dialéctica, es decir, al tiempo que la violencia crea las condiciones para que se gesten entre las culturas históricamente oprimidas una actitud fatalista, también el fatalismo se presenta como una forma de mantener y reproducir la violencia estructural.

Aunque se reconocen ampliamente las condiciones de desigualdad, se enfatiza la desigualdad económica; Azaola (2012) por ejemplo, reconoce que la violencia de un país no se refleja en sus condiciones de pobreza sino, más bien, en las desigualdades que dentro de él ocurren; sin embargo se hace preciso regresar las miradas a las desigualdades relacionadas con la distribución del poder, pues son justamente en estas desigualdades en las que se gesta el fatalismo,

pues implica que los canales de participación de la ciudadanía se vean reducidos o negados y se imposibilite su intervención en la toma de decisiones; así, si la influencia en la transformación o el mantenimiento de las condiciones actuales de existencia es nula, no hay cabida para la esperanza, y la esperanza es entregada a quienes se han apoderado de los canales de participación y, con ello, de la posibilidad de ejercer el poder.

Pese a lo que se ha expuesto anteriormente, o, mejor dicho, porque se ha expuesto lo que se ha expuesto en líneas previas, es indispensable rescatar la concepción que tiene Paulo Freire (1970) del ser humano, como “proyectos”, como seres inacabados y perfectibles que miran hacia adelante. Desde esta concepción de ser humano la capacidad creadora y transformadora del hombre es reivindicada, y con ello, la posibilidad de superar el fatalismo, pues, implicaría que las personas pasaran de concebir la realidad como natural a concebirla como histórica, es decir, reconocieran que sus condiciones actuales de existencia, así como sus sensaciones de incertidumbre, frustración e indefensión. no son naturales sino consecuencia de procesos sociales e históricos específicos. Si no son naturales, entonces, su transformación es posible, y, si el ser humano es un ser creador, entonces dicha transformación está, indudablemente, en sus manos, por eso la participación se vuelve fundamental.

1.4. Fatalismo y juventud

Según planteado por Blanco y Díaz (2007) el fatalismo ya puede ser considerado solamente como una característica de sociedades empobrecidas o históricamente oprimidas, sino que, además, debe estudiarse también como característica propia de sociedades neoliberalistas, desarrolladas e incluso opulentas en las que el fatalismo se presenta más bien como “un estado de incertidumbre,

inseguridad e indefensión frente a los acontecimientos que caracterizan a la sociedad de riesgo global” (Blanco y Díaz, 2007: 552)

En definitiva no puede hablarse de que, de las últimas décadas a la fecha, el crecimiento económico de la mayoría de los países latinoamericanos haya mejorado significativamente, incluso puede decirse que en los últimos cinco años el crecimiento económico de la región latinoamericana ha ido a la baja (OCDE, 2016). Sin embargo, el alcance de la globalización en los países latinoamericanos también es innegable; no sólo se ha globalizado la economía, sino que también se ha globalizado la cultura y, con ello las relaciones (Giddens, 2007). Esta realidad innegable de la globalización instaurada implica, entre otras cosas, que el crecimiento de las economías mundiales es, en el mejor de los casos, interdependientes, lo que, a su vez, implica también que las condiciones económicas de los países globalizados son inestables pues dependen, en gran medida, de otras economías.

Lo que se sugiere en el párrafo anterior invita a reflexionar sobre lo que Blanco y Díaz (2007) expresan respecto a que sentimiento de control, la certidumbre y la seguridad son características que han dejado de hacerse presentes en los habitantes de países desarrollados y neoliberales como resultado de la inseguridad y el individualismo asumido por los sujetos que comprenden como existencia como una especie de lotería en el que su andar no es controlado por ellos sino por las situaciones globales que los determinan.

En este sentido el INJUVE (2000), reconoce que entre la población española, los jóvenes de entre 15 y 24 años de edad reportan “presentismo” (percepción de que no hace falta hacer planes a futuro pues este es incierto y dedicarse exclusivamente al presente); así mismo, el estudio encuentra que este “presentismo” está presente en los jóvenes como una secuela del desempleo, de la precariedad y de la inestabilidad laboral, las cuales, generan inseguridad en el acontecer

cotidiano y las perspectivas de futuro. El presentismo, como se afirmó en apartados anteriores, es una de las características del fatalismo que Martín-Baró (1998) propone.

Por otro lado, a los jóvenes se les contempla como protagonistas sociales porque se les atribuye la capacidad de crítica y pensamiento, y con ello su influencia en la transformación social y también como mera cuestión social cuando se los contempla desde las problemáticas existentes en torno a ellos, como el abandono escolar, el trabajo precario, la desocupación, la delincuencia y la rebeldía (Pérez y Romero, 2007). Además, la sociedad exige a los jóvenes que actúen como promotores del cambio social y como “esperanza” para un mundo mejor; al mismo tiempo que se limitan sus espacios de participación y de generación de propuestas (Rodríguez, 2001).

Enfocándonos en el contexto mexicano particularmente, se hace indispensable tener en consideración lo siguiente:

En México, en 2015, casi la tercera parte de la población está compuesta por jóvenes entre 15 y 29 años de edad, es decir, los jóvenes representan casi la tercera parte de la población nacional (INEGI, 2017), es decir, se trata de un grupo realmente grande que, en consecuencia, debería de representar también un grupo con gran influencia en el desarrollo de la sociedad mexicana; sin embargo, con los jóvenes en nuestra sociedad actual sucede que se les contempla como protagonistas sociales y como mera cuestión social.

Las condiciones políticas, económicas y sociales por las que atraviesa el país en los tiempos actuales, se han caracterizado por elevando índices de violencia (Azaola, 2011), por canales de participación coartados, por índices elevados de pobreza (IMJUVE, 2013), por escaso acceso a la educación y altas tasas de desempleo (IMJUVE, 2013), es decir, con exclusiones sociales, y por un debilitamiento y una descomposición de las instituciones de seguridad y justicia (Azaola, 2011) lo

que a su vez se ve reflejado en poca credibilidad y desconfianza en las autoridades (Azaola, 2011; Ávila, Vera, Martínez y Bahena, 2016).

Según lo que se ha planteado anteriormente, con los países latinoamericanos en general y con México en particular, sucede que se está doblemente expuesto al fenómeno del fatalismo pues, por un lado, México forma parte de la región latinoamericana que históricamente ha sido oprimida por países poderosos y, por el otro, porque es participe de las condiciones de globalización y de la economía neoliberalista. Según las condiciones de existencia que se describen, cabe reflexionar sobre lo dicho por Blanco y Díaz (2007) quienes afirman que el fatalismo se ha venido transformando en una estrategia de adaptación frente a las condiciones actuales que se presentan. Sin embargo, asumir al fatalismo como una estrategia de adaptación implicaría también concebirlo como una renuncia deliberada a la libertad (Sánchez, 2005) que según Freire (1970) es inherente a la condición humana, lo que implicaría, a su vez, una renuncia deliberada a la humanidad y llevaría, entonces, a la *deshumanización*.

Los jóvenes en México, entonces, están propensos a asumir el fenómeno del fatalismo, ya porque representan a un grupo poblacional que está socialmente excluido (poco acceso a la educación, poco acceso al campo laboral, poco acceso a los canales de participación), ya porque pertenecen a uno de los países más desiguales del mundo (Azaola, 2011), en el que el poder (político y económico) recae en grupos minoritarios, o ya porque las condiciones construidas a partir de las políticas y las economías neoliberalistas han contribuido a la instauración de un panorama de incertidumbre e inestabilidad que contribuye a que se asuma el fatalismo como forma para una característica del carácter y como un estilo de vida.

Capítulo II. La Participación Comunitaria como posibilidad de hacer frente al Fatalismo

2.1 El concepto de participación

El concepto de participación es polisémico, se ha venido transformando a lo largo de las décadas según las transformaciones sociales, políticas y culturales que se han venido dando en la sociedad. (PNUD, 1993; Briceño-León, 1998; Kliksberg, 1998; Montero, 2004). Sin embargo, aunque el concepto se ha retomado constantemente desde la década de los 60's, la transformación más grande y relevante, en cuestión del concepto, sucede en la década de los 90's cuando supera el carácter de utopía y es concebida como estrategia fundamental en cuestión de desarrollo humano (PNUD, 1993; Kliksberg, 1998), pues deja de concebirse simplemente como una herramienta contestataria y pasa a ser entendida como un eje primordial de la acción social. (Flores y Javiedes, 2000). Es posible decir, entonces, que la participación se entiende, hoy por hoy, como posibilidad de acción y, en consecuencia, como posibilidad de cambio; es a partir de la participación que es posible generar las condiciones que permitan que el bien común sea, en efecto, común.

A principios de los 70's Rappaport, respondiendo a su preocupación de establecer las bases teóricas de la psicología comunitaria, reconoce el *empowerment* como el marco conceptual propio de la disciplina (Musitu y Buelga, 2009), y deposita gran peso al desarrollo de la participación entendiendo que es a partir de ella que puede gestarse entre los grupos, organizaciones y comunidades el *empowerment*. Desde este marco, Rappaport concibe a la participación como un camino natural del ser humano gracias al cual le es posible canalizar su tendencia innata a la acción y con ello tener control sobre su ambiente (Musitu y Buelga, 2009). Desde el *empowerment*, la participación es entendida como una herramienta innata del ser humano, la cual le permite asumir control sobre el ambiente en el que se desenvuelve, y en consecuencia hace posible, tal como se

planteó en líneas anteriores, que el ser humano asuma su responsabilidad en la generación de condiciones de bienestar para todos.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en su Informe sobre Desarrollo Humano (1993) pone gran énfasis a la participación como un componente esencial para el desarrollo de las sociedades, y ofrece la siguiente definición de participación:

La participación significa que la gente intervenga estrechamente en los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que afectan sus vidas. Lo importante es que disponga de un acceso constante a la adopción de decisiones y al poder. La participación es un elemento esencial del desarrollo humano (PNUD, 1993:25).

El PNUD (1993) reconoce que la participación no es un hecho aislado sino un proceso dinámico, lo que implica que se trata de un hecho complejo que requiere de la acción para su elaboración y transformación. El PNUD también reconoce que la participación exige más protagonismo de la sociedad en cuestiones económicas, sociales y políticas, es decir, que existan alternativas de oportunidad para dedicarse libremente a cualquier actividad económica; que la sociedad tenga la posibilidad de intervenir libremente en cualquier actividad propia de la comunidad; y que exista la posibilidad de elegir y cambiar al gobierno que la represente, en todos los niveles.

En este sentido, el PNUD hace una aportación más al concepto de participación cuando asegura que ésta no puede estar presente si no se presenta tanto en el ámbito económico como en el social y el político, pues estas formas de participación están íntimamente relacionadas entre sí y en caso de que una de ellas no exista o esté debilitada, debilita también las otras formas de participación. (PNUD, 1993). La definición que aporta el PNUD de participación también hace hincapié en la necesidad de que la sociedad tenga acceso al poder, lo que deja de manifiesto que el

poder no debiera estar centralizado, y en ese sentido, implica una invitación a recuperar el poder que los individuos, que conformamos la sociedad, hemos perdido.

En este mismo sentido, Freire (1994) define la participación como un ejercicio de la voz, como la posibilidad de decidir en ciertos niveles de poder en cuanto a ciudadanía. Asegura, además, que una sociedad que sea congruentemente democrática debe buscar generar estructuras democratizadoras en vez de estructuras que inhiban la participación de la sociedad civil en el mando de la república. De este modo, la participación implicaría la posibilidad de comprender el futuro no como un tiempo preestablecido, sino como uno susceptible de ser construido a partir de nuestra acción en la transformación del presente. Entendida así, la participación implicaría tomar conciencia de nuestra posibilidad del ejercicio de poder y de la responsabilidad que conlleva, pues, el poder no es un problema sólo cuando se lo ejerce de manera dominante y opresora, sino también cuando se desconoce que se posee. (Montero, 2003)

2.2. Participación Comunitaria y su transformación como concepto

Así como el concepto de participación, el concepto de participación comunitaria en particular, también ha sufrido transformaciones producto de las transformaciones políticas, sociales y culturales actuales. (Briceño-León, 1998). Así, por ejemplo, las connotaciones que se le daban al término en las décadas de los 50's y 60's estaban completamente matizadas por la idea del poder centralizado en el Estado y regularmente estaban dirigidas a la subversión, como si la organización y la participación social implicaran actuar contra el estado. Para los años 70's la connotación en América Latina cambió, gracias a las contribuciones de Paulo Freire (Briceño-León, 1998), quien consideraba importante concientizar a las poblaciones oprimidas para, de este modo, garantizar su participación (Freire, 1970). Gracias a estas aportaciones gestadas desde las raíces de América

Latina es que actualmente la posibilidad de participación implica también la posibilidad de crítica del poder.

Es importante hacer énfasis en el hecho de que es en el contexto latinoamericano donde el concepto de participación sufre su transformación mayor. Las condiciones de opresión que históricamente han caracterizado al contexto de América Latina, han hecho evidente la necesidad de potenciar la participación de la sociedad, atribuyéndole la posibilidad de una transformación de las condiciones sociales de existencia actuales.

Sin embargo, para Briceño-León (1998), la participación crítica ha dejado de ser suficiente, y es importante que se dé lugar a la participación organizada, que permita generar alternativas en la distribución de recursos, es decir, no basta con criticar nuestras condiciones actuales de existencia, sino que además es necesario pasar a acciones concretas que permitan incidir directamente desde la participación organizada.

Es justamente en este tenor, en la necesidad de pasar a las acciones concretas que transformen las condiciones de distribución desigual de los recursos, que en Latinoamérica se ha venido dando un crecimiento continuo en las exigencias de la sociedad por el aumento de espacios genuinos que permitan su participación, pues la poca efectividad de las políticas y proyectos que buscan reducir las condiciones de opresión en los pueblos de América Latina ha dejado al descubierto la posibilidad de encontrar en la participación comunitaria una verdadera alternativa. (Kliksberg, 1998). Es decir, el poder que viene inherente a la participación ha comenzado a ser evidente para la sociedad, y el interés por asumir y responsabilizarse de la posibilidad de participar y de las consecuencias que la participación trae consigo, son cada vez más visibles.

Por su parte Wandersman y Giamartino (1980) definen la Participación Comunitaria como “un proceso mediante el cual los individuos toman parte en la toma de decisiones de instituciones, programas y ambientes que los afectan”. Montero (2004), rescata la importancia de la participación

en la intervención comunitaria, reconociendo la participación comunitaria como un proceso colectivo e incluyente, orientado por valores y objetivos compartidos y que permite tanto la transformación social como la transformación individual. Es decir, implica la movilización de la comunidad con un objetivo único, bien planteado y desde la organización de la misma. Montero defiende también, que la participación comunitaria es en sí misma un acto político y socializador; político porque además de generar ciudadanía también fortalece a la sociedad civil aumentando con ello su responsabilidad social, y socializador pues permite la interacción entre los miembros de la comunidad. La participación entonces resulta no sólo una herramienta indispensable para la acción social, sino además representa también una herramienta fundamental desde la que es posible el diálogo y la relación con otros desde el plano de la horizontalidad.

Kliksberg (1998) después de revisar una investigación hecha por el Banco Mundial en 1994, en la que se evalúa la efectividad en relación al nivel de participación comunitaria de 121 proyectos relacionados con el abastecimiento de agua en comunidades rurales de países de Asia, África y América Latina, asegura que la participación da resultados sumamente superiores en el ámbito de lo social que otros modelos más tradicionales y paternalistas. En este mismo sentido, Montero (2004) menciona los alcances de la participación comunitaria, tanto en beneficio de la intervención comunitaria como en beneficio de los integrantes de la comunidad, entre los que destacan: los efectos concientizadores, la generación de pautas de acción, el fomento al diálogo horizontal, el fortalecimiento de la comunidad, el hecho de que favorece la capacidad de análisis y crítica y el desarrollo de la colaboración y la solidaridad.

Sánchez (1998) por su parte, plantea sugerencias que favorezcan continuidad en la Participación Comunitaria y, con ello, continuidad en las acciones que de ella se desprendan. Entre las sugerencias que propone se encuentran las siguientes:

1. La forma en que se organicen los miembros de la Participación Comunitaria, no debe ser impuesta sino propuesta por los mismos participantes.
2. Deben existir espacios de reflexión en los que los participantes puedan cuestionarse sus propias acciones participantes.
3. El liderazgo que se establezca debe ser participativo; aunque los líderes sean visibles es necesario que cada uno de los miembros se sienta con la confianza de asumir el liderazgo en caso de que sea necesario.
4. Debe buscarse un ambiente sano entre las personas involucradas, promoviendo intensidad en los vínculos que se establezcan, así como una buena comunicación, actitudes solidarias y la conformación de redes de apoyo.

Así, con el trabajo colectivo y solidario, con las personas trabajando desde sus propias necesidades, y en espacios que favorezcan el arraigo a la comunidad y relaciones sólidas y duraderas que conlleven a la conformación de redes de apoyo, es viable pensar en la posibilidad de superar actitudes fatalistas desde un proceso consciente y reflexivo, es decir, conseguir que las intenciones se conviertan en acciones y las tendencias comportamentales en actos específicos dedicados al bienestar común y, lo más importante, que dichos actos mantengan continuidad y puedan, desde la propia comunidad, reproducirse en nuevos espacios.

Sin embargo, Montero (2004) reconoce también que existen dificultades en la participación comunitaria, que pueden llevar a acciones inconclusas o faltas de compromiso; en la participación comunitaria el diálogo de saberes es inherente y aunque esto puede favorecer la diversidad y el intercambio y generación de conocimiento también puede ser un obstáculo si la lucha de poder entre los miembros de la comunidad funciona como intermediario. Por otra parte, los conocimientos y saberes que pretenden ser compartidos cuentan con todo un respaldo contextual y cultural bien arraigado, y en ocasiones es posible que dichos saberes no se encuentren en

congruencia con las necesidades, intereses y valores colectivos que guían la participación comunitaria.

Las problemáticas que Kliksberg (1998) plantea en relación a la participación comunitaria son más profundas y están más dirigidas a la crítica de la organización de las estructuras sociales bajo las que nos regimos actualmente. Asegura entonces que, aunque en el discurso la lucha por la participación comunitaria lleva gran ventaja en América Latina, lo cierto es que, en la realidad concreta, los espacios destinados a la participación comunitaria son escasos. (Kliksberg, 1998). Según el mismo autor, esta incongruencia entre discurso y realidad tiene una explicación incluso obvia, ya que en efecto la participación comunitaria implica cambios sociales profundos, y aquellos que pueden no encontrar beneficios en dichos cambios están implicados en la obstaculización de la misma. La obstaculización de la participación comunitaria respondería entonces a:

- Al hecho de que se sobre valoran los resultados a corto plazo, es decir, se busca obtener resultados beneficiosos en poco tiempo. Sin embargo, según Kliksberg, los proyectos que se empeñan en obtener grandes beneficios a cambio de emplear poco recurso de tiempo, tienden a fracasar debido a que no pueden garantizar su sostenibilidad. Esto coincide con lo que apunta Sánchez (1998) cuando señala que existe una influencia mutua entre la participación comunitaria y la continuidad de los proyectos que en ella se gestan.
- La obstaculización se debe también a que se sobre valoran los resultados cuantificables y se devalúan los que escapan al razonamiento economista; entonces, como el aumento en la autoconfianza, la autoestima, el clima de confianza, la organización, la cohesión grupal y la confianza en las fuerzas de la comunidad no reflejan resultados en cuestión de economía, no se encuentra el beneficio de apostar por la participación comunitaria. Esto coincide con lo que dice Wallerstein (2003):

“En su intento de acumular más y más capital, los capitalistas han intentado mercantilizar más y más procesos sociales en todas las esferas de la vida económica. (...) Esta es la razón de que podamos decir que el desarrollo histórico del capitalismo ha implicado una tendencia a la mercantilización de todas las cosas” (p, 4)

Así, los procesos sociales buscan ser mercantilizados y aquellos que no son susceptibles de serlo no adquieren valía y no es útil su promoción o reproducción. Tal es el caso de la participación comunitaria, pues el hecho de que requiera más tiempo y esfuerzo pone en duda su efectividad, y con ello, su proceso para la reproducción del sistema capitalista que rige en la actualidad.

- Otra de las razones de esta obstaculización es la idea predominante de la organización formal, es decir, la reproducción de una organización social vertical, en la que el orden, la jerarquía y el mando garantizan la eficiencia. Es decir, resulta peligroso abrir espacios desde los que sea posible cuestionar la estructura vertical mediante la cual está organizada la sociedad (Parra y Tortosa, 2003), y que ubica el poder en un sector muy pequeño de la sociedad en pro de la eficiencia.

- En este mismo sentido va la idea de centralizar el poder en sólo algunos grupos de las sociedades, desde la concepción de la comunidad como incapaz de asumir responsabilidades y tomar decisiones. Los grupos que tradicionalmente han acaparado el poder, se niegan a compartirlo. Freire señala, a favor de la participación comunitaria, que la única posibilidad de descentralizar el poder es hacer uso del poco poder con el que contamos. Entonces, la participación comunitaria debe, necesariamente, ser promovida.

A pesar de las dificultades expuestas por Montero (2004) y Kliksberg (1998), la posibilidad de que la gente participe de la toma de decisiones y de la generación de propuestas que les incumben, da sentido a las acciones que se emprendan, dichas acciones les pertenecen y en consecuencia se convierte en una prioridad cuidarlas y fomentarlas (Ussher, 2008). La promoción de la Participación comunitaria resulta entonces indispensable, cuando se trata trabajar en propuestas a favor de la concientización y con miras a reducir actitud fatalista en jóvenes, pues los involucra directamente.

La participación comunitaria, por sí misma, transforma a los actores, potencia a los grupos desfavorecidos, hace crecer su confianza en sus propias capacidades y permite su articulación. Lo que les permite actuar en favor de sus derechos de manera efectiva. Así mismo, la participación comunitaria es una herramienta predominante en el desarrollo de las sociedades Latinoamericanas, pero es, además, un fin en sí misma, pues la participación eleva la dignidad y abre la posibilidad de desarrollo y realización de los seres humanos.

2.3. Empowerment, la participación comunitaria y el comportamiento participativo

Rappaport buscó, a partir de la teoría del empowerment, establecer el marco conceptual de la psicología comunitaria (Buelga, 2007; Musitu y Buelga, 2009; Musitu, Buelga y Jiménez, 2009). Desde las aportaciones planteadas por la teoría del empowerment, se entiende que, aunque el bienestar, la calidad de vida y la salud son recursos a los que todos deberíamos tener acceso, lo cierto es que existe una distribución desigual de los mismos, lo que perjudica principalmente a los grupos que ya de por sí son desfavorecidos pues también son ellos quienes menos oportunidad tienen de acceder a los recursos que deberían estar al alcance de todos (Buelga y Musitu, 2004). El concepto del empowerment se desarrolla entonces como una cosmovisión que se interesa por la acción política, el desarrollo de los recursos y la ciencia social y que, además busca dar respuesta

a las problemáticas sociales derivadas de la distribución desigual de los recursos y la impotencia (Sadan, 1997; Buelga y Musitu, 2004)

Según lo expresado anteriormente, el empowerment encuentra en la intervención comunitaria la posibilidad de promover y movilizar los recursos y potencialidades que permitan a los individuos generar acciones que posibiliten su acceso al bienestar y, con ello, que los grupos y las comunidades adquieran dominio y control sobre sus vidas (Buelga y Musitu, 2004), en este sentido, la participación se convierte en un punto clave para la intervención psicosocial, pues es, a partir de ella, que las personas reivindican su derecho de ser sujetos de la historia, y no sólo meros espectadores, es decir, la participación es un agente fundamental, que contribuye a posicionar a los individuos como sujetos activos de la construcción social de las condiciones de vida; sin embargo, como plantea Arango (2006), esto enfrenta a la intervención psicosocial al doble problema de la participación pues, por un lado funciona como el objeto de la investigación y por el otro, es también el medio a través del cual es posible la construcción colectiva del conocimiento, es decir, al tiempo que la intervención psicosocial busca promover la participación como punto clave para la reivindicación del ser humano como agente activo, también es la participación la que puede hacer posible la intervención psicosocial.

Como se dijo ya anteriormente, la participación, desde el empowerment, es clave en la intervención psicosocial, pues, aunque por una parte implica la determinación individual, es decir, el control personal de cada uno sobre el curso de sus vidas también sugiere la participación democrática en la propia comunidad, comprendiendo que es la participación la que se vincula con el interés por la influencia social y el poder político. Es por el eso que el empowerment busca analizar, explicar y fomentar los procesos de participación, al tiempo que vincular los procesos individuales y sociales que la hacen posible con el bienestar (Buelga y Musitu, 2004)

Entonces, el empowerment puede producirse en distintos niveles, y cada uno de ellos se desarrolla bajo un proceso diferente y, en consecuencia, genera también diferentes resultados. Los procesos del empowerment, por su parte, se refieren al *cómo* se busca que se genere este *empoderamiento* entre los individuos, mientras que los resultados dan cuenta de la operatividad de dicho empoderamiento. A continuación, se describen los procesos y resultados de cada uno de los niveles propuestos por el empowerment (Buelga y Musitu, 2004; Douglas y Zimmerman, 1995):

Individual: Los procesos de empoderamiento en el ámbito individual estarían relacionados con aprender a tomar decisiones, aprender a manejar los recursos con los que se cuentan y aprender a trabajar en equipo. Mientras que los resultados del empoderamiento en este nivel apuntan al sentimiento de control personal, a la conciencia crítica y al comportamiento participativo.

Organizacional: En el nivel organizacional los procesos de empoderamiento estarían dirigidos por la posibilidad de participar en la toma de decisiones, por aprender a asumir responsabilidades compartidas y por el liderazgo compartido. Los resultados operativos en este nivel se reflejan en la competencia efectiva en el manejo de los recursos, en la posibilidad de generar coaliciones o redes de apoyo y en la influencia política.

Comunitario: En este nivel, los procesos de empoderamiento van en función de la aceptación de la diversidad, el acceso a los recursos con los que cuenta la comunidad y la apertura a organizaciones mediadoras que faciliten la participación política. Los resultados del empoderamiento en este nivel son las coaliciones organizacionales, el liderazgo plural y las habilidades participativas en todos los habitantes de la comunidad.

Aunque los procesos y resultados se estudian en los diferentes niveles, éstos están relacionados y son interdependientes, lo que implica que el empoderamiento en el nivel individual posibilita el empoderamiento en el resto de los niveles y, a su vez, el empoderamiento en los niveles colectivos garantiza la permanencia del empoderamiento en el nivel individual.

2.3.1 El empowerment y el comportamiento participativo

Hasta ahora se han descrito brevemente los procesos y resultados que se dan en cada uno de los niveles que sugiere el empowerment, sin embargo, dedicaremos especial énfasis al nivel individual y, concretamente, al comportamiento participativo.

El empowerment sugiere que la participación con otros en la consecución de metas, el esfuerzo para ganar acceso a los recursos y el entendimiento crítico sobre el ambiente sociopolítico, son componentes básicos del constructo a nivel individual. (Douglas y Zimmerman, 1995; Sadan, 1997), sugiere además que la estructura individual de la personalidad está influenciada por las condiciones ambientales, es decir, el individuo no se conforma sólo de aquello que le es genéticamente heredado, o las condiciones en las que se dio su crianza, sino también de las experiencias vividas en el mundo que lo rodea (Sadan, 1997), y estas experiencias estarán condicionadas por la posibilidad y la habilidad de tomar decisiones y actuar en favor de las metas que se plantea, es decir, la posibilidad del individuo de actuar e incidir sobre la dirección de su vida y sobre el devenir de mundo que lo rodea y del que se desprenden experiencias, es importante en su formación como individuo.

Según los planteamientos de Sadan (1997), basados en la teoría del empowerment, el empoderamiento en el nivel individual es un proceso que se da con la interacción entre el individuo y su ambiente, en el que se pasa de una sensación de inutilidad (generada por la imposibilidad de toma de decisiones y de participación en la vida colectiva) al reconocimiento de uno mismo como ciudadano con capacidad de acción y habilidades sociopolíticas. Como ya se había mencionado en párrafos anteriores, en el proceso el empoderamiento a nivel individual se trabaja en el aprendizaje en torno a la toma de decisiones, el manejo de los recursos y el trabajo en equipo. Así mismo, el

resultado del proceso son habilidades y conocimientos que se integran en tres características fundamentales; una conciencia crítica, un sentido de control y un comportamiento participativo.

Lo esencial del empowerment, entonces, principalmente en el nivel individual, recae en la posibilidad de las personas de pasar de un rol pasivo y meramente contemplativo a asumir un rol activo y participativo, convirtiéndose en un proceso mediante el cual los individuos ganan control y autoridad sobre sus vidas al tiempo que generan un entendimiento crítico de su ambiente (Zimmerman, Israel; Schulz y Checoway, 1993). Así que, los cambios generados a partir del empoderamiento en el nivel individual traen consigo tanto cambios internos como externos, los internos suceden a nivel de conciencia y emoción pues están relacionados con la creencia en la propia habilidad de tomar decisiones y de dar solución a las propias dificultades, los externos por su parte hacen participe a la persona de las decisiones que afectan su vida pues están relacionados con actuar y aplicar los conocimientos prácticos, la información, las capacidades, las habilidades y los recursos adquiridos durante el proceso.

El proceso del empowerment psicológico implica componentes tanto interpersonales, como interaccionales y comportamentales (Zimmerman, Israel; Schulz y Checoway, 1993). El componente intrapersonal se refiere a lo que las personas piensan respecto a su capacidad de influir en los sistemas políticos y sociales que le importan. El componente interpersonal se refiere a las transacciones que ocurren entre las personas y sus ambientes que permiten dominar con éxito los sistemas sociales y políticos. Incluye el conocimiento sobre los recursos que permitan alcanzar las metas planteadas, una conciencia crítica del entorno y el desarrollo de habilidades de toma de decisiones y resolución de problemas que permitan involucrarse activamente en el entorno. El componente comportamental se refiere a las acciones específicas que uno toma para ejercer su influencia sobre los ambientes políticos y sociales a partir de la participación en la comunidad y en las organizaciones. Otros aspectos del componente conductual incluyen la participación en

actividades relacionadas con la comunidad tales como ayudar a otros a lidiar con problemas en la vida, ponerse en contacto con funcionarios públicos u organizarse alrededor de un tema.

El proceso genera una integración de autoaceptación y autoconfianza, comprensión social y política, y una capacidad personal para tomar parte significativa en la toma de decisiones y en el control de los recursos en el entorno (Sadan, 1997)

2.4. Participación comunitaria y jóvenes

El futuro, como meta orientadora, se ha tornado incierto por la velocidad de las reestructuraciones sociales y culturales. Las instituciones políticas y la sociedad se encuentran en un momento determinante que exige dar cabida a participación de los jóvenes en las políticas y legislación en torno a los derechos humanos (Krauskopf, 1998).

Hart (1993) señala, sin embargo, que aunque la participación juvenil se presenta a diferentes niveles en diferentes lugares del mundo, ésta tiende a estar manipulada y ser superficial. Este mismo autor menciona que la democracia “real” de un país es directamente proporcional a la oportunidad de participación que se le permite a las comunidades, y así mismo indica que el nivel de participación que se permite a la juventud refleja el nivel de participación que se permite a la ciudadanía en general.

Krauskopf (1998), propone tres paradigmas en cuestión al concepto de juventud, que, desde su experiencia, han predominado en diferentes momentos históricos de la sociedad y, desde ellos, explica los cambios que ha sufrido el concepto de participación en la juventud en función de la transformación de la concepción en torno al concepto de juventud:

1. En un paradigma desde el que la juventud es concebida como un periodo preparatorio, es decir, como un periodo cuyo transcurso implica prepararse para la edad adulta, implícitamente se niega a los jóvenes el reconocimiento como sujetos sociales. (Krauskopf, 1998). Y, si los jóvenes

no son reconocidos como sujetos sociales, entonces también se les está negando su derecho a la participación, como si fueran incapaces de asumir la responsabilidad.

2. En un paradigma desde el que la juventud es concebida como un momento de crisis y es analizada en función de las problemáticas en torno a ella, como el embarazo, la deserción escolar, la delincuencia, las drogas, se estigmatiza a los jóvenes y se les atribuye la necesidad de ser controlados y limitar su participación. Este paradigma es también reconocido por Pérez y Romero (2007), cuando aseguran que a la juventud se la contempla como “mera cuestión social”, es decir, a partir de los problemas sociales que de ella se desprenden. Entonces, si los jóvenes generan problemáticas sociales que deben ser atendidas, el control de los jóvenes y la reducción de los espacios desde los que puedan participar, es casi un imperativo en cuestión preventiva.

3. Finalmente, en un paradigma desde el que juventud es concebida como un sector protagónico en la transformación permanente de las sociedades actuales, el derecho y la necesidad de participación les es devuelto. Desde esta concepción se reconoce su susceptibilidad a las transformaciones de la sociedad y su capacidad de incidir en la misma, construir su presente y trabajar activamente en la construcción de su bienestar y el bienestar de otros. Y resulta entonces importante generar espacios que permitan a los jóvenes la posibilidad de ejercer el derecho que les corresponde.

En el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño celebrada en 1989, Hart (1993) describe para participación como:

“Procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es un medio por el cual se construye la democracia y es un criterio por el cual debe juzgarse la democracia. (...) Es el derecho fundamental de la ciudadanía”. (p, 5)

En el ensayo que Hart (1993) escribe en torno a la participación, distingue entre dos formas en que ésta puede aparecer, una que es simbólica y otra que es genuina o auténtica. Para reconocerlas, propone una escalera en cuyos peldaños coloca los tipos de participación que ha identificado, en los peldaños más bajos se encuentran los tipos de participación que se quedan en lo simbólico, y los peldaños superiores corresponden a aquellos que han traspasado al plano de lo auténtico:

Los dos primeros peldaños de la escalera corresponden a una participación simbólica, es decir, una participación en la que aparentemente se permite la expresión de los jóvenes, pero que en realidad no les permite ninguna incidencia sobre las decisiones que se toman. Desde este tipo de participación, los jóvenes tienen la ilusión de que actúan cuando, en realidad, están sometidos a las necesidades y deseos que quienes realmente actúa y, en ese sentido, se convierten en una parte de ellos, negando así su existencia y respondiendo a las necesidades de otros (Freire, 1970):

Manipulación: Es el nivel más bajo en la escalera de participación. Si los jóvenes no comprenden sus propias acciones, entonces no se trata de participación, sino de manipulación.

Decoración: Los jóvenes están presentes en las decisiones, pero sólo como adorno. No tienen influencia alguna. Este peldaño está un nivel más arriba que el anterior, porque no está disfrazado de participación auténtica.

Los peldaños siguientes, que corresponden a una participación auténtica, se caracterizan porque los jóvenes conocen las intenciones del proyecto y reconocen la importancia de su participación en él, además el papel que desempeñan en el mismo es significativo y la decisión de participar o no recae en ellos. Los escalones en los que la participación es genuina son los siguientes:

Asignados e informado: En este caso, aunque el papel que desempeñen los jóvenes en el proyecto es asignado por adultos, ellos están informados sobre los propósitos que persigue el proyecto, el papel que desempeñaran y la importancia de que lo hagan.

Consultados e informados: En este peldaño los jóvenes son consultados antes de asignarse los papeles que desempeñaran en el proyecto, además también son informados sobre las decisiones tomadas y los objetivos del mismo.

Acciones iniciadas por adultos, decisiones compartidas con los jóvenes: Aunque las acciones en torno al proyecto son iniciadas por los adultos, en las decisiones consecuentes los jóvenes participan activamente y de este modo se toman decisiones compartidas entre adultos y jóvenes.

Iniciados y dirigidos por los jóvenes: En este caso las acciones son iniciadas y dirigidas por los jóvenes, y los objetivos y las acciones no son compartidas con los adultos.

Proyectos iniciados por los jóvenes, decisiones compartidas por los adultos: Este escalón es el más alto de la escalera, justamente porque las decisiones y las acciones son compartidas con los adultos, lo que implica que se realiza un trabajo conjunto entre jóvenes y adultos, favoreciendo con ellos el trabajo colaborativo y la construcción de redes de apoyo intergeneracionales.

En el contexto local, Serna (1995) distingue cuatro características propias de la participación juvenil actual en México, y las cuales se refieren al qué, para qué y cómo de la participación:

1. La novedad de las causas de la movilización: Durante los años 60's los movimientos sociales que tenían lugar, no encajaban con las ideologías capitalistas o de la industrialización. En México los movimientos estudiantiles iban dirigidos a exigir en relación a las condiciones de educación y de democratización en las instituciones del estado. Actualmente las redes y colectivos actúan en torno a la defensa del medio ambiente, los

derechos sexuales y reproductivos, el apoyo a la causa indígena y la promoción de los derechos humanos.

2. La priorización de la acción inmediata: Según Serna, las luchas actuales no están dirigidas al “enemigo principal” sino al “enemigo inmediato”. Se esperan resultados aquí y ahora; y a pesar de que se tienen una visión más global de las problemáticas, se espera que las acciones en espacios locales impacten en espacios globales. Los jóvenes buscan, de este modo, la efectividad inmediata de su acción.

3. La ubicación del individuo en la organización o movimiento: Las movilizaciones emprendidas por el sector joven, buscan sobreponer lo individual por sobre lo colectivo. Rescatan la presencia de la heterogeneidad propia de los grupos y se expresan en pequeños colectivos poco o nada institucionalizados que dan cabida también a la expresión individual.

4. Horizontalidad en los procesos de coordinación: La organización de jóvenes busca superar la estructura vertical que rige nuestra sociedad, y se plantea posibilidades de organización que se establezcan desde la horizontalidad, buscan entonces ser más facilitadores que centralizadores, bogando por la construcción de espacios democráticos.

En cuestiones todavía más locales, es decir, ya en el estado de Morelos en particular, Ollin, jóvenes en movimiento A.C., lanza en 2014 un informe sobre el índice de participación juvenil en el estado de Morelos, en el que indaga sobre las características propias de la participación en este sector de la población, así como determinar los niveles de participación.

En el informe se reconoce que la participación en el sector joven ha sufrido una transformación importante a raíz de las transformaciones tecnológicas que ha venido presentándose en la sociedad, en el sentido de que los jóvenes pueden tener acceso a la información global de manera casi inmediata, y las redes sociales ofrecen un espacio para la organización aun cuando los

jóvenes no se encuentren en el mismo espacio físico, lo que ha facilitado la participación desde las organizaciones civiles. (Castells, 1996; Ollin, 2014).

El informe asegura entonces que la participación de los jóvenes en Morelos se da principalmente en las organizaciones de la sociedad civil, y reconoce que los temas que más se trabajan en estas organizaciones son los relacionados con el cuidado del medio ambiente, la salud sexual, la educación, el deporte el arte y la cultura. A pesar de esto en el informe de resalta que la participación juvenil en Morelos sigue enfrentándose a muchos retos, entre los que destaca la violencia institucional dirigida hacia los jóvenes y el hecho que todavía falta trabajo por hacer en relación con reconocerlos como sujetos de derecho.

Capítulo III. Educación Popular y Teatro del Oprimido

3.1 La psicología comunitaria en la intervención psicosocial

La Educación Popular de Paulo Freire

En Pedagogía del oprimido Freire (1970) crítica la educación tradicional, definiéndola como una “educación bancaria” en la que el conocimiento pertenece completamente a los educadores, quienes se encargan de llenar a los educandos con el conocimiento que poseen. De este modo, los educandos juegan un papel pasivo en la educación, dedicados únicamente a recibir y sin posibilidad de actuar.

Freire además, puntualiza que la “educación bancaria” está al servicio de los opresores, para quienes resulta conveniente que el grupo oprimido no sea capaz de analizar y criticar la realidad, y en consecuencia, no se plantee tampoco la posibilidad de transformarla (Ávila y Vera, 2009).

Lo que Paulo Freire (1970) propone en la Pedagogía del oprimido es contribuir a la construcción de una educación liberadora, que trabaje desde relaciones horizontales basadas en el diálogo, entre educadores y educandos. Lo que se busca entonces, desde la Educación Popular, es la generación de una conciencia crítica que permita a los individuos reconocer su posición en el mundo pero, sobre todo, se busca rescatar una concepción del hombre desde la que se le conciba como un sujeto capaz de conocer su realidad y con ello incidir en procesos de cambio (Ávila y Vera, 2009).

Freire (1970), asegura, además, que la base de toda educación liberadora debe ser necesariamente el diálogo, pues a partir de este que es posible la construcción de estructuras horizontales que permitan la crítica y la reflexión. El diálogo y la reflexión se plantean entonces como caminos posibles para la superación de la “falsa conciencia” y la consecución de una “conciencia crítica” (Freire, 1970, 1973).

Existen variables indispensables para la consolidación del diálogo como herramienta de la educación popular (Freire, 1970) a continuación se describen:

- **Horizontalidad:** Radica en la importancia de reconocer el papel activo que juega cada uno de los interlocutores en el proceso del diálogo; si alguno de los participantes no reconoce el conocimiento y el valor del otro, entonces no hay posibilidad de diálogo (Freire, 1970; Ávila y Vera, 2009; Guido y Sánchez, 2015). Freire (1970) hace un especial hincapié en el conocimiento popular, dotándole la misma importancia que al saber científico y rescatando con ello el saber de los sectores oprimidos.

- **El afecto/la confianza:** El diálogo no será posible si no existe confianza entre aquellos que dialogan, es decir, la confianza se deposita en el hombre como ser humano, (diálogo contigo porque en ti confío). Cuando se entabla el diálogo, este viene acompañado de la confianza en el otro, confianza en su crear, en su transformar, confianza en su interés por “ser más humano” (Freire, 1970; Ávila y Vera, 2009; Guido y Sánchez, 2015). Esta confianza debe también venir acompañada del afecto, del amor al otro, del interés por el otro; “Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los otros hombres no me es posible el diálogo” (Freire, 1970).

- **Acción/Reflexión:** La transformación de la realidad sólo puede darse en una unión inquebrantable entre el diálogo y la acción. Un diálogo que no lleve a la acción no sería, en este sentido, un diálogo fértil, pues el diálogo por sí sólo no puede generar la transformación que se busca de la educación liberadora (Freire, 1970; Ávila y Vera, 2009; Guido y Sánchez, 2015). Lo que se busca desde el diálogo, entonces, es que los sujetos comprendan su situación real como un problema, uno que exige de ellos una respuesta, no sólo a nivel intelectual sino, sobre todo, a nivel de acción (Freire, 1970).

El diálogo se ubica como base fundamental de la educación popular y, con ellos, de la liberación de los sectores oprimidos, porque se reconoce en la palabra la primera posibilidad de transformar la realidad; cuando nombro el mundo, lo transformo (Freire, 1970; 1975).

Desde la Educación Popular, se reconoce el modelo de concientización de Paulo Freire (Ávila y Vera, 2009) el cual está integrado por tres fases:

1. Selección de contenidos o codificación: Es en este momento donde se conoce y comprende la propia realidad de la vida de los integrantes de la comunidad, además, se identifican las situaciones límite, a partir de las cuales, podrá determinarse y elaborarse el contenido educativo (Ávila y Vera, 2009; Ávila, Vera, Musitu y Jiménez, 2009)

2. Organización del trabajo pedagógico o decodificación: El código que fue identificado y elaborado en el momento anterior, es descompuesto en el segundo momento, pues se trata de analizar críticamente la forma en que la comunidad percibe su realidad. Este momento consta de dos fases (Ávila et al., 2009):

1. Motivación: Busca codificar en imágenes los problemas y situaciones a discutir, con el propósito de conducir a los grupos a un proceso de reflexión
2. Concientización: En esta etapa se extraen las palabras generadoras que expresan, de mejor manera, los problemas que son vividos por los participantes para que, a partir de su reflexión, se supere la comprensión ingenua de la realidad y se cambie por una más crítica. Así mismo, se busca que los participantes reconozcan su rol activo en los procesos de transformación.

De acuerdo con Ávila et al., (2009) ambos momentos persiguen un fin que es, por naturaleza, político, y que va encaminado a transformar el modo en que las personas y la comunidad, perciben su realidad.

3. La relación educativa en el proceso concientizador: Como en los momentos de “codificación” y “decodificación” están siempre involucrados de manera activa dos actores: *educador* y educando, se propone que desde el comienzo el proceso enseñanza-aprendizaje se dé bajo una estructura horizontal, que contemple como herramientas principales de educación, el diálogo y la participación (Ávila et al., 2009). Esta fase hace alusión a los “círculos de cultura”, que son estructuras pedagógicas que buscan sustituir a la escuela y desde los que se emplean técnicas y estrategias pedagógicas que facilitan la reflexión y promueven la participación.

3.2 El Teatro del Oprimido de Augusto Boal

Augusto Boal (1980), director, dramaturgo y actor brasileño, influenciado por el pensamiento de su compatriota Paulo Freire, realiza una dura crítica sobre el papel del teatro en la sociedad y su “forma” de perpetuar las estructuras opresoras. Plantea entonces la posibilidad de utilizar el teatro como herramienta de transformación social, como una oportunidad para brindarle la palabra a aquellos a quienes se les ha negado.

Boal (1980) reconoce que el teatro, así como cada una de las actividades que el ser humano realiza, es una actividad política y negarlo reflejaría, necesariamente, una postura política. Plantea entonces la necesidad de rescatar el teatro para ponerlo al servicio de las minorías oprimidas, evidenciando con ello la posibilidad de utilizar el teatro como herramienta de transformación social y como una oportunidad para brindarle la palabra a aquellos a quienes se les ha negado (Boal, 1980; Hidalgo, 2013).

El teatro es una forma de conocimiento y debe ser también un medio de transformar la sociedad. Puede ayudarnos a construir el futuro, en vez de esperar pasivamente a que llegue. (Boal, 1998: 24)

Boal (1980) afirma que las distinciones que se dan desde el teatro entre actores y espectadores son un reflejo de las distinciones que acontecen en la vida real. Así como en el teatro, también en la vida real son unos los que actúan y otros los que contemplan el “espectáculo”. El teatro del oprimido (Boal, 1980;1998) propone, entonces, romper con la barrera impuesta entre actores y espectadores para que todos, unos y otros, nos concibamos como “*espectadores*” es decir, como individuos que, al mismo tiempo que contemplan son también capaces de actuar activamente en la construcción, ya sea de una puesta en escena, ya sea de la realidad social. Lo que se busca desde el teatro del oprimido, entonces, es transferir los medios de producción del teatro a aquellos a quienes se les ha negado la posibilidad de acceder a ellos.

En el caso del teatro ¿cómo será posible transferir los medios de producción si el medio de producción es el propio hombre? Boal (1980), propone que, el primer paso para la transformación de un espectador en *espectador*, es la de invitarlos a reflexionar sobre si propio cuerpo para, después, llegar a dominarlo. Sugiere que la represión que se ha ejercido sobre los grupos oprimidos incluye también la represión del cuerpo y, a partir de ello, propone una serie de pasos desde los cuales es posible hacer la transición de espectador a *espectador* (Boal, 1980):

- Conocer el cuerpo: Consiste en conseguir la conciencia del cuerpo. La cotidianidad, el trabajo diario, la alienación nos llevan a habituarnos a nuestro cuerpo, dejando con ello de sentirlo, se escucharlo, de reconocerlo. Este paso va orientado a reconocer el propio cuerpo en sus posibilidades, sus limitaciones, sus deformaciones, etc.
- Tornar el cuerpo expresivo: La represión del cuerpo a la que se hace alusión en líneas anteriores está relacionada con el hecho de que concebimos como una posibilidad de expresión, la palabra. Por ello este paso busca que la expresión tenga como base el propio cuerpo y el cuerpo de

otros, abandonando con ellos formas de expresión más cotidianas, más habituales y, también, más aceptadas.

- El teatro como lenguaje: El teatro se presenta en este paso, como un lenguaje acabado y ya construido por otros, sino como un lenguaje vivo en plena construcción. Lo que se intenta es que el sujeto, que hasta este momento ha venido siendo espectador, rechace la condición de objeto que le ha sido impuesta y asuma su condición de sujeto transformador. Esta etapa se centra, en términos de la educación popular, en el tema generador.

- El teatro como discurso: En este caso, la transformación de espectador a *espectador* se ha dado. Este paso se trata, entonces, de generar espacios en los que los participantes puedan presentar espectáculos contruidos a partir de sus propias necesidades y que les permitan ensayar ciertas acciones que podrán, después, ser replicadas en la realidad.

Como instrumentos del Teatro del Oprimido, Boal propone tres estilos de teatro: Teatro Invisible, Teatro Imagen y Teatro Foro, con los cuales es posible que actores, no actores y espectadores se reconozcan ellos mismos como “*espectadores*”, no sólo en el teatro sino también en la construcción de nuestra realidad social:

Teatro Invisible: Consiste en preparar una puesta en escena muy corta, utilizando para ello temas que son interesantes para la comunidad o que pueden generar entre sus integrantes espacios de diálogo o discusión. Dicha puesta en escena se llevará a cabo en escenarios cotidianos y frente a personas que no saben que son espectadoras, es decir, puede presentarse en la ruta, en el mercado, en el patio de recreo de una escuela.

Teatro imagen: La intención de este estilo de teatro es la de permitirse pensar con el cuerpo, sin palabras, es decir sin pasar por la racionalización, lo que permite la expresión genuina de nuestras percepciones, creencias y valores. Entonces, utilizando los cuerpos y objetos presentes en

el espacio de trabajo, se llega a la construcción de una opinión generalizada de un tema dado. El teatro imagen consta de tres momentos, la construcción de la imagen real (la imagen generalizada), posteriormente su transformación en imagen ideal (la imagen que la comunidad desearía construir) y finalmente la elaboración de los actos que harán posible la transformación de la imagen real a la imagen ideal. El presente proyecto pretende incluir un cuarto momento, en el que sea posible llevar a las palabras las imágenes creadas por el cuerpo.

Teatro foro: Ya el teatro invisible abre la posibilidad a los espectadores de convertirse en actores durante la puesta en escena, sin embargo, no hace una invitación directa y los espectadores asumen su papel de “espectadores” sin saber que lo hacen. En el teatro foro la invitación es clara, lo que permite a los espectadores pensar, reflexionar y criticar sobre su papel de “espectadores” antes de asumirlo.

APARTADO EMPÍRICO

Capítulo IV. Método

4.1 Planteamiento del Problema

De acuerdo con la Encuesta Intercensal de 2015, en México los jóvenes representan el 25.7% de la población nacional, es decir, se trata de un grupo realmente grande que, en consecuencia, debería de representar también un grupo con gran influencia en el desarrollo de la sociedad mexicana, sin embargo, la población juvenil en México es también una de las más desfavorecidas tanto en cuestiones educativas como económicas y sociales:

Aunque la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010) reconocen en la educación un derecho esencial de la juventud, lo cierto es que el sector joven de la sociedad mexicana tiene poco acceso a la educación, ya que sólo el 59.9% del total de los jóvenes de entre 20 y 24 años cuenta con educación media superior o superior (INEGI, 2015), además, según datos de la Encuesta Intercensal (2015) el 1.2% de los jóvenes de entre 15 y 29 años, en México, son analfabetas.

Además, su incorporación a la actividad económica en el país también está obstaculizada, lo anterior lo demuestran las estadísticas que indican que el 8.3% de los jóvenes que se encuentran entre los 20 y los 24 años no cuentan con empleo, sin embargo, el 60.6% de los jóvenes empleados laboran en el sector informal. Así mismo, 3.5 millones de jóvenes mexicanos presentan pobreza extrema, mientras que 13.1 millones presentan pobreza moderada (INEGI, 2017). En cuestión de seguridad, también los jóvenes son un sector vulnerable, las estadísticas indican que 27.8% de los jóvenes han sido víctimas de algún delito.

Con los jóvenes, en nuestra sociedad actual, sucede que se les contempla como protagonistas sociales y como mera cuestión social; como protagonistas sociales porque se les atribuye la capacidad de crítica y pensamiento, y con ello su influencia en la transformación social.

Como mera cuestión social porque se la contempla desde las problemáticas existentes en torno a ella, como el abandono escolar, el trabajo precario, la desocupación, la delincuencia y la rebeldía (Pérez y Romero, 2007). Además, la sociedad exige a los jóvenes que actúen como promotores del cambio social y como “esperanza” para un mundo mejor; al mismo tiempo que se limitan sus espacios de participación y de generación de propuestas (Rodríguez, 2001).

En un panorama como el que se plantea en las líneas anteriores, en el que el desarrollo de los jóvenes, en sus esferas educativas, sociales y económicas, está limitado, en el que el acceso a la educación es reducida, en el que las posibilidades de cubrir necesidades básicas no son asequibles a todos y en el que los jóvenes viven diariamente con miedo, resulta casi inevitable que entre esta población se desarrolle una actitud fatalista, que Blanco & Díaz (2007) describieron como:

un estado anímico de incertidumbre, inseguridad e indefensión
frente a los acontecimientos que caracterizan a la sociedad del
riesgo global.

El fatalismo se caracteriza por producir, en quienes lo asumen, posturas pasivas frente a las condiciones de realidad en las que se desarrollan, las personas en las que se instaura el fatalismo naturalizan sus circunstancias de vida, atribuyéndoselas a la naturaleza y no a procesos históricos. La realidad se presenta entonces como estática e inmutable, el futuro como limitado en posibilidades y la transformación social como una utopía; por lo que la participación y acción comunitarias serían entendidas como un sin sentido. (Freire, 1970 y Martín-Baró, 1998)

La actitud fatalista, asumida por los jóvenes provoca, entonces, niveles bajos de participación en esta población, y en México esta escasez de participación de ve reflejada en las siguientes estadísticas: Según la Encuesta Nacional de Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (2012), el 79.8% de los jóvenes entre 18 y 23 años no participan en manifestaciones públicas, así

mismo, 31% reportan no sentirse interesados por temas políticos y 52.8% aseguran no interesarse en la resolución de problemas comunes presentes en su barrio, colonia o comunidad.

Montero (2004), sin embargo, rescata la importancia de la participación en la intervención comunitaria, reconociendo la participación comunitaria como un proceso colectivo e incluyente, orientado por valores y objetivos compartidos y que permite tanto la transformación social como la transformación individual. Es así como la participación comunitaria, promovida a partir del teatro del oprimido, se dibuja en este caso, como una alternativa para reducir actitud fatalista en jóvenes, al tiempo que plantea su posibilidad y capacidad de acción social.

Augusto Boal (2002) reconoce que todos los seres humanos, actores profesionales y no actores, somos todos “espectadores” pues al tiempo que observamos el transcurso de nuestra realidad social, contamos también con la capacidad de actuar sobre la misma y con ello modificarla, transformarla o mantenerla. Boal, plantea que, así como en el espacio teatral, los papeles, guiones, escenarios y directores, no están dados, tampoco están dados los papeles, guiones, escenario y directores en el espacio social y, en consecuencia, es posible su transformación. (Aulestina, 2014)

El presente proyecto propone hacer uso del teatro del oprimido, como un teatro sustentado en la reflexión y crítica de las condiciones sociales actuales, para, a partir de él, generar espacios que permitan la reflexión en torno a la posibilidad de hacer frente al fatalismo y, con ello, respecto a la posibilidad de emergencia de participación comunitaria, pues propone contribuir a la generación de acciones que les permitan dirigir su actuar hacia la transformación social, desde el escenario que sugiere el teatro y desde la postura de que apropiarse y hacerse de poder en el escenario y guion teatrales, deja al descubierto la posibilidad de apropiarse y hacerse de poder en el escenario y guion sociales.

4.2 Objetivos

General:

Diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención psicosocial basado en el Teatro del Oprimido, como estrategia para superar el Fatalismo en un grupo de estudiantes de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán

Específicos

- Identificar y describir el problema del fatalismo en un grupo de estudiantes de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán
- Reducir el fatalismo a través del Teatro del Oprimido como estrategia de intervención psicosocial con jóvenes de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán

4.3 Diseño metodológico

La presente investigación es un estudio multi-método, ya que se emplean técnicas tanto cualitativas como cuantitativas para su aplicación.

4.4 Técnicas e Instrumentos

Escala Multidimensional de Fatalismo (Esparza y Wiebe, 2010)

La escala está compuesta por cinco factores: *Fatalismo*. *Pesimismo/Desesperanza*. *Locus Interno*. *Suerte*. *Control Divino*. A su vez, cada uno de los factores está compuesto por seis reactivos, los cuales pueden ser respondidos según una escala Likert que va desde *Totalmente en desacuerdo (1)* hasta *Totalmente de acuerdo (5)*.

El Alfa de Cronbach va de .79 a .92.

Grupo Focal

Este es definido como un grupo de discusión guiado por una serie de preguntas, cada una de ellas diseñada según el objetivo del estudio (Aigner 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004), y cuyo propósito principal es hacer emerger sentimientos, experiencias, creencias y pensamientos de los participantes, obteniendo con ello múltiples perspectivas y procesos emocionales dentro del grupo (Gibb, 1994).

4.5 Participantes

La muestra a la que se le aplicó la Escala Multifactorial de Fatalismo (EMF) estuvo conformada por 114 estudiantes de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán, todos ellos pertenecientes a la licenciatura en Psicología.

Se llevaron a cabo dos grupos focales con estudiantes de la Escuela de Estudio Superiores de Miacatlán, todos ellos inscritos al taller de teatro que se imparte en la institución. Uno de los grupos focales estuvo integrado por nueve estudiantes, cinco de los cuales fueron mujeres y cuatro hombres. El segundo grupo focal estuvo integrado por siete estudiantes, cinco de los cuales fueron mujeres y dos hombres.

4.6 Escenario

En 2015 el municipio de Miacatlán contaba con 23, 713 habitantes (INEGI, 2015), de los cuales 49.3% presentaban pobreza moderada y 19.7% pobreza extrema, colocándose como uno de los cinco municipios en Morelos con mayor porcentaje de población en situación de pobreza. (CONEVAL, 2012). El 26% de la población de Miacatlán está compuesta por jóvenes de entre 15 y 29 años.

En agosto de 2016 se apertura en el municipio de Miacatlán la Escuela de Estudios Superiores, perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en la que se imparten las licenciaturas en Psicología y Arquitectura.

4.7 Procedimiento

Familiarización con la comunidad

- Se llevó a cabo una reunión con el Director de la Escuela de Estudios Superiores del municipio de Miacatlán, en la que se presentaron los objetivos del proyecto y se acordaron espacios de colaboración.
- La familiarización con la comunidad se llevó cabo a partir de la implementación de un taller de teatro, por lo que se realizó una convocatoria con la intención de invitar a los estudiantes de la institución a inscribirse al taller.
- A partir de la convocatoria se integró un taller de 18 estudiantes, quienes cumplieron con los siguientes criterios de elegibilidad: ser estudiantes inscritos de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán, estar cursando entre el primero y el séptimo semestre de licenciatura y tener entre 18 y 25 años.

Detección de necesidades

- Una vez completada la fase de familiarización se aplicó, a 114 estudiantes de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán, la Escala Multifactorial de Fatalismo.
- El análisis de los datos obtenidos con la aplicación de la escala se realizó por medio del Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS)

- Se realizó una convocatoria a en la ESSM, invitando a los alumnos a formar parte del proyecto que se plantea inscribiéndose al taller de teatro del que se desprenderá el programa de intervención.
- Los resultados obtenidos a partir de la escala aplicada facilitaron la elaboración de una guía de grupo focal. Se llevaron a cabo dos grupos focales con los 18 jóvenes que se inscribieron al programa.
- La información obtenida se registró, se identificaron categorías y se analizó empleando una matriz de análisis por medio del análisis del discurso.

Diseño del programa de intervención

- A partir de los resultados arrojados por el diagnóstico se diseñó el programa de intervención “Espectadores sociales” basado en las propuestas metodológicas de Educación Popular y el Teatro del Oprimido (Ver ANEXO 2)

Implementación del programa de intervención

- El programa fue presentado a los estudiantes que participaron de los grupos focales y se les invitó a participar en el mismo.
- Con los interesados se llegaron a acuerdos respecto a los días y los horarios en que se llevaron a cabo las sesiones. Se implementó el programa de intervención.
- A partir de las tres unidades diseñadas (construidas a partir de los resultados obtenidos durante la detección de necesidades), se generaron espacios de crítica y reflexión en torno a tres ejes centrales: el reconocimiento crítico de las condiciones sociales actuales, la construcción de colectividad y el reconocimiento del papel activo en la transformación de las condiciones sociales actuales.

- Desde las reflexiones construidas, se trabajó en la construcción colectiva de una puesta en escena, desde la que se abordaron las necesidades percibidas por los miembros del grupo, así como las acciones que consideran pertinentes para la satisfacción de las mismas (Ver ANEXO 3)

Evaluación del programa de intervención

- Finalmente, después de la presentación de la creación colectiva a la institución, se pretende evaluar la intervención a partir de la implementación de nuevos grupos de discusión.

APARTADO DE RESULTADOS

Capítulo V. Resultados

5.1. Resultados Cuantitativos

5.1.1 Descripción de la muestra

La muestra estuvo conformada por 114 estudiantes de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán, todos ellos pertenecientes a la licenciatura en Psicología. Del total de la muestra el 28.1% fueron hombres y el 71.9% mujeres (TABLA 1).

TABLA 1. Sexo

	SEXO	
	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	32	28.1
Mujer	82	71.9
Total	114	100.0

Las edades de los participantes oscilaron entre los 17 y los 28 años, pero el grueso de la muestra estuvo entre los 18 y los 20 años (TABLA 2).

TABLA 2. Edad

	Edad	
	Frecuencia	Porcentaje
17	6	5.3
18	40	35.1
19	28	24.6
20	21	18.4
21	7	6.1
22	2	1.8
23	3	2.6
24	2	1.8
26	4	3.5
28	1	.9

Total	114	100.0
-------	-----	-------

Con relación al estado civil, la gran mayoría de la muestra, representada por el 97.4%, está integrada por personas solteras, mientras que el 2.6% restante está integrado por personas casadas o que viven en unión libre (TABLA 3)

TABLA 3. Estado civil

	Estado Civil	
	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	111	97.4
Casado	2	1.8
Unión Libre	1	.9
Total	114	100.0

Dando cuenta de su ocupación actual, a los jóvenes se les planteó la pregunta “¿Trabajas actualmente? el 25.4% de los participantes contestó que trabajan además de estudiar, y el 74.6% restante sólo se dedica estudiar. (TABLA 4)

TABLA 4. ¿Trabajas actualmente?

	¿Trabajas actualmente?	
	Frecuencia	Porcentaje
SI	29	25.4
No	85	74.6
Total	114	100.0

Los integrantes de la muestra son todos habitantes del estado de Morelos, sin embargo, se encuentran distribuidos en cinco regiones, según dónde residen. A continuación, se listan las cinco regiones emergentes, junto con los municipios que las comprenden.

Región Sur: Amacuzac, Jojutla, Puente de Ixtla y Zacatepec

Región Poniente: Miacatlán, Mazatepec, Tetecala y Coatlán del Río

Región Cuautla: Yautepec

Región Norte: Tepoztlán

Región Cuernavaca: Cuernavaca, Temixco, Emiliano Zapata, Jiutepec y Xochitepec

Según la agrupación que se dio por región, el 8.8% de la muestra pertenece a la región sur del estado, el 58.7% a la región poniente, 1.8% a la región Cuautla, el .9% a la región norte del estado y el 29.8% a la región Cuernavaca (TABLA 5).

TABLA 5. Región

Región	Frecuencia	Porcentaje
Región Sur	10	8.8
Región Poniente	67	58.7
Región Cuautla	2	1.8
Región Norte	1	.9
Región Cuernavaca	34	29.8
Total	114	100.0

5.1.2 Correlaciones por factor

En el presente apartado se reportan los resultados obtenidos después de comparar los cinco factores que integran la muestra para comprobar si existe o no relación entre ellos. Según la TABLA 6, los factores de Fatalismo y Pesimismo/Desesperanza están fuertemente relacionados, así también, los factores de Pesimismo/Desesperanza y Suerte también están fuertemente relacionados y, por último, los factores de Suerte y Control Divino también se relacionan

fuertemente entre sí. En el resto de los factores el nivel de significancia obtenido no sugiere que dichos factores estén relacionados unos con otros.

Esto guarda relación con lo que se expone desde la teoría en la que se explica que cuando el fatalismo se instala en las personas entonces la percepción que tienen respecto al futuro cambia, pues éste se concibe como incierto y fuera de su control (Freire, 1970; Martín-Baró, 1998; Blanco y Díaz; 2007). Incluso hay autores que relacionan la falta de elaboración de planes a futuro con el fatalismo, pues temporalidad de las personas fatalistas está dirigida sólo al pasado y al presente (Durán, 1978; Martín-Baró, 1998). Al respecto Blanco y Díaz (2007) también señalan que en sociedades donde el futuro es incierto y las personas encuentran poca certidumbre en su futuro pues no reconocen en ellas el control para transformarlo, el fatalismo se instaura como un mecanismo de adaptación que permite soportar el devenir cotidiano. Freire (1970) encuentra, por su parte, una relación estrecha entre el fatalismo y el sufrimiento pues, según lo plantea, encuentran en su sufrimiento la voluntad de Dios.

Esto explicaría el hecho de que un puntaje elevado en el factor “fatalismo” está acompañado de un puntaje elevado en el factor “pesimismo/desesperanza”.

El análisis de correlaciones también da cuenta de una correlación entre los factores “control divino” y “suerte”. Esta correlación encontrada puede ser explicada con base a lo que explica Martín-Baró (1998) cuando afirma que, desde el componente ideacional del fatalismo, la idea de que existe una fuerza superior que controla nuestro acontecer diario, nuestras experiencias y nuestro devenir cotidiano. Esta “fuerza superior” puede ser concebida ya como un ser divino o ya como una fuerza más bien ligada a la suerte.

TABLA 6. Correlaciones por factor

Análisis de correlaciones						
		Fatalismo	Pesimismo/Desesperanza	Locus	Suerte	Control Divino
Fatalismo	Correlación de Pearson	1				
	Sig. (bilateral)					
	N	114				
Pesimismo/Desesperanza	Correlación de Pearson	0.265**	1			
	Sig. (bilateral)	.004				
	N	114	114			
Locus	Correlación de Pearson	.048	-.234	1		
	Sig. (bilateral)	.614	.012			
	N	114	114	114		
Suerte	Correlación de Pearson	.133	0.460**	-.115	1	
	Sig. (bilateral)	.159	.000	.225		
	N	114	114	114	114	
Control Divino	Correlación de Pearson	.238	.198	-.084	0.322**	1
	Sig. (bilateral)	.011	.035	.377	.000	
	N	114	114	114	114	114

Pesimismo/Desesperanza

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el factor “Pesimismo/Desesperanza”, el cual está compuesto por los siguientes reactivos:

- Siento que nada de lo que pueda hacer cambiará las cosas
- A veces siento que no hay nada que esperar del futuro
- Yo siento que no tengo ningún control sobre las cosas que me pasan
- No importa qué tanto me esfuerce, todavía no puedo triunfar en la vida

- Con frecuencia me siento abrumado con problemas, ya que no tengo el control sobre la resolución de esos problemas
- No hay nada que yo pueda hacer para tener éxito en la vida, pues el nivel de éxito está determinado cuando uno nace

Del total de la muestra el 28.1% presenta niveles bajos de pesimismo/desesperanza y sólo el 14% presenta niveles bajos (TABLA 7). Es decir, sólo, poco más de la cuarta parte de la población encuestada, mantiene una postura positiva respecto al futuro y respecto a sus acontecimientos diarios.

TABLA 7. Pesimismo/Desesperanza

Pesimismo/Desesperanza		
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	32	28.1
Medio	66	57.9
Alto	16	14.0
Total	114	100.0

De los hombres que integraron la muestra el 28.1% reportó niveles bajos de pesimismo/desesperanza y el 15.6% presentó niveles altos en este mismo factor. En el caso de las mujeres, el 28% presentó niveles bajos y sólo el 13.4% presentó niveles altos (TABLA 8).

Es importante recalcar que menos de la mitad de los jóvenes expresó estar en desacuerdo con la siguiente afirmación “con frecuencia me siento abrumado con problemas, ya que no tengo control sobre la resolución de esos problemas”

TABLA 8. Pesimismo/Desesperanza y Sexo

Tabla de contingencia Pesimismo Desesperanza * Sexo

Sexo Total

			Hombre	Mujer			
			Recuento	9	23	32	
Pesimismo Desesperanza	Bajo	% dentro de Pesimismo Desesperanza	28.1%	71.9%	100.0%		
				Recuento	18	48	66
	Medio	% dentro de Pesimismo Desesperanza	27.3%	72.7%	100.0%		
			Recuento	5	11	16	
Pesimismo Desesperanza	Alto	% dentro de Pesimismo Desesperanza	31.3%	68.8%	100.0%		
				Recuento	32	82	114
	Total	% dentro de Pesimismo Desesperanza	28.1%	71.9%	100.0%		

El valor p obtenido al realizar la prueba de Chi cuadrada con los datos arrojados por la tabla de contingencias es de $p=.951$, lo que implica que no existen diferencias significativas entre los niveles de pesimismo/desesperanza que presentan hombres y mujeres.

Locus de Control

Los reactivos que integran el factor de “Locus de control” y de los cuales se presentan los resultados obtenidos, son los siguientes:

- Siento que cuando pasan cosas buenas, suceden como resultado de mis propios esfuerzos
- Lo que me pasó a mí en el futuro depende mayormente de mí
- Mi vida está determinada por mis propias acciones
- Lo que la gente obtiene en la vida es siempre debido a la cantidad de esfuerzo que le dedican
- Lo que me pasa a mí es consecuencia de lo que yo hago

- Puedo hacer casi cualquier cosa si realmente quiero hacerlo.

Del total de la muestra el 38.6% reportó niveles bajos de locus de control y el 41.2% niveles altos (TABLA 9). Esto implica que más de la tercera parte de la población considera que los eventos que ocurren en su vida se deben a circunstancias ajenas a ellos, es decir, que perciben que tienen poco control sobre sus vidas.

TABLA 9. Locus de Control

	Locus de Control	
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	44	38.6
Medio	23	20.2
Alto	47	41.2
Total	114	100.0

De los hombres que comprendieron la muestra, el 37.5% presenta niveles bajos en el factor de locus de control mientras que el 53.1% presenta niveles altos. Por su parte, el porcentaje de mujeres que presenta niveles bajos de locus de control es de 39% y el porcentaje de mujeres que presenta niveles altos de locus de control es de 36.6%. (TABLA 10).

TABLA 10. Locus de control y Sexo

Tabla de contingencia Locus de Control * Sexo

		Sexo		Total	
		Hombre	Mujer		
Locus Recodificada	Bajo	Recuento	12	32	44
		% dentro de Locus de control	27.3%	72.7%	100.0%
		Recuento	3	20	23

	Medio	% dentro de Locus de control	13.0%	87.0%	100.0%
	Alto	Recuento	17	30	47
		% dentro de Locus de control	36.2%	63.8%	100.0%
Total		Recuento	32	82	114
		% dentro de Locus de control	28.1%	71.9%	100.0%

El valor p obtenido al realizar la prueba de Chi cuadrada con los datos arrojados por la tabla de contingencia es de $p=.128$ lo que implica que no existen diferencias significativas entre los niveles de locus de control que presentan hombres y mujeres.

Suerte

El factor de “Suerte” está integrado por los siguientes reactivos:

- Cuando obtengo lo que quiero es usualmente porque tengo buena suerte
- El grado de éxito que tienen las personas está relacionado con la cantidad de suerte que tienen
- Alguna gente nace simplemente siendo suertuda
- Cuando le pasan cosas buenas a la gente, es por buena suerte
- Las cosas realmente buenas que me pasan son generalmente por suerte
- No existe la suerte

Del total de los jóvenes que integraron a muestra, el 27.2% presenta niveles bajos en este factor y el 40.4% presenta niveles altos (TABLA 11). Es decir, que poco menos de la mitad de los jóvenes encuestados encuentran que la suerte un factor importante con relación a los alcances que pueden obtener o el éxito que pueden conseguir.

TABLA 11. Suerte

	Suerte	
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	31	27.2
Medio	37	32.5
Alto	46	40.4
Total	114	100.0

El porcentaje de hombres que presentó niveles bajos en el factor de suerte fue de 21.9% y el 46.9% presentó niveles altos en este mismo factor. Por su parte, el porcentaje de mujeres que presentó niveles bajos fue de 29.3% y el 37.8% presentó niveles altos (TABLA 12).

TABLA 12. Suerte y Sexo**Tabla de contingencia Suerte * Sexo**

		Sexo		Total	
		Hombre	Mujer		
Suerte Recodificada	Bajo	Recuento	7	24	31
		% dentro de Suerte	22.6%	77.4%	100.0%
	Medio	Recuento	10	27	37
		% dentro de Suerte	27.0%	73.0%	100.0%
	Alto	Recuento	15	31	46
		% dentro de Suerte	32.6%	67.4%	100.0%
Total	Recuento	32	82	114	
	% dentro de Suerte	28.1%	71.9%	100.0%	

El valor p obtenido al realizar la prueba de Chi cuadrada con los datos arrojados por la tabla de contingencia es de $p=.621$ lo que implica que no existen diferencias significativas entre los niveles de suerte que presentan hombres y mujeres.

Control Divino

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el factor de “Control Divino”, el cual está integrado por los siguientes reactivos:

- Todo lo que sucede es parte del plan de Dios
- Todo lo que le pasa a una persona fue planeado por Dios
- Cualquier cosa que me pase en la vida es porque Dios así quería que pasara
- Dios controla todo lo bueno y lo malo que le sucede a una persona
- Dios tienen un plan para cada persona y usted no puede cambiar ese plan
- Por mucho esfuerzo que yo invierta en hacer las cosas, el final, la decisión de Dios prevalecerá

Del total de los jóvenes que integraron a muestra, el 46.5% presenta niveles altos de control divino, mientras que sólo el 24.6% presenta niveles bajos en este mismo factor (TABLA 13). Lo anterior sugiere que casi la mitad de los jóvenes le atribuye a un “ser superior”, ya sea, su situación actual o el destino de su futuro.

TABLA 13. Control Divino

	Control Divino	
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	28	24.6
Medio	33	28.9

Alto	53	46.5
Total	114	100.0

En el caso de los hombres, el 37.5% presentaron niveles bajos de control divino y el 31.3% presentaron niveles altos. En el caso de las mujeres, el 19.5% reportó niveles bajos en este mismo factor y 52.4% niveles altos (TABLA 14).

TABLA 14. Control Divino y Sexo

Tabla de contingencia Control Divino * Sexo

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Control Divino Recodificada	Bajo	Recuento	12	16	28
		% dentro de Control Divino	42.9%	57.1%	100.0%
	Medio	Recuento	10	23	33
		% dentro de Control Divino	30.3%	69.7%	100.0%
	Alto	Recuento	10	43	53
		% dentro de Control Divino	18.9%	81.1%	100.0%
Total	Recuento	32	82	114	
	% dentro de Control Divino	28.1%	71.9%	100.0%	

El valor p obtenido al realizar la prueba de Chi cuadrada con los datos arrojados por la tabla de contingencia es de $p=.069$ lo que implica que no existen diferencias significativas entre los niveles de Control Divino que presentan hombres y mujeres.

Fatalismo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el factor “Fatalismo”, el cual está compuesto por los siguientes reactivos:

- He aprendido que o que tiene que pasar pasará
- Si algo malo me va a pasar, pasará sin importar lo que haga
- Si pasan cosas malas es porque así tenían que pasar
- No tiene sentido hacer muchos planes, si algo bueno va a pasar; pasará
- La vida es muy imprevisible, y no hay nada que uno pueda hacer para cambiar el futuro
- La gente se muere cuando es su tiempo de morir y no hay mucho que pueda hacer al respecto

Del total de los jóvenes a los que se aplicó el instrumento, el 20.2% presentan niveles altos de fatalismo, y el 32.5% presenta niveles bajos de fatalismo (TABLA 15). Esto implica que la quinta parte de todos los jóvenes que comprendieron la muestra presenta niveles altos de fatalismo.

TABLA 15. Fatalismo

	Fatalismo	
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	37	32.5
Medio	54	47.4
Alto	23	20.2
Total	114	100.0

En el caso específico de los hombres, el 37.5% presentó niveles bajos de fatalismo y el 21.9% presentó niveles altos. En el caso de las mujeres, por su parte, el 30.5% presentó niveles bajos de fatalismo y sólo el 19.5% presentó niveles altos (TABLA 16).

TABLA 16. Fatalismo y Sexo

Tabla de contingencia Fatalismo * Sexo

		Sexo		Total	
		Hombre	Mujer		
Fatalismo Recodificada	Bajo	Recuento	12	25	37
		% dentro de Fatalismo	32.4%	67.6%	100.0%
	Medio	Recuento	13	41	54
		% dentro de Fatalismo	24.1%	75.9%	100.0%
	Alto	Recuento	7	16	23
		% dentro de Fatalismo	30.4%	69.6%	100.0%
Total	Recuento	32	82	114	
	% dentro de Fatalismo	28.1%	71.9%	100.0%	

El valor p obtenido al realizar la prueba de Chi cuadrada con los datos arrojados por la tabla de contingencia es de $p=.657$ lo que implica que no existen diferencias significativas entre los niveles de Fatalismo que presentan hombres y mujeres.

Es importante recalcar que el 51.6% piensa que, la vida les ha enseñado que “lo que tiene que pasar, pasará”. Además, el 41.2% considera que “la gente se muere cuando es su tiempo de morir y no hay mucho que se pueda hacer al respecto”

5.2. Resultados Cualitativos

Utilizando el análisis de los datos arrojados por la Escala Multifactorial de Fatalismo, se realizó una guía de grupo focal (ANEXO 1) para profundizar en el diagnóstico. La guía se utilizó en el desarrollo de dos grupos focales, ambos fueron realizados con estudiantes de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán, todos ellos inscritos al taller de teatro que se imparte en la institución, los

grupos focales se llevaron a cabo en uno de los salones de la ESSM y tuvieron una duración de una hora, cada uno. Uno de los grupos focales estuvo integrado por nueve estudiantes, cinco de los cuales fueron mujeres y cuatro hombres. El segundo grupo focal estuvo integrado por siete estudiantes, cinco de los cuales fueron mujeres y dos hombres.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos después del análisis de los grupos focales realizados, el análisis de los datos se realizó por medio de una matriz de análisis que permitió estudiar las categorías y a partir de la cual se identificaron dos categorías emergentes.

Control Divino/Religión

A partir el análisis del discurso de los jóvenes que integraron los grupos focales fue posible detectar que la religión juega un papel primordial en sus vidas, ya que reconocen, en la creencia en un ser divino, la posibilidad de sentirse apoyados, así como un instrumento que permite generar y seguir normas bajo las que la sociedad puede regirse y funcionar armónicamente:

“Entonces veo a la religión como un conjunto de reglas que te ayudan a formarte y a llevar una vida más fácil, (...) te sirve para desahogarte” (N)

“El ser divino es algo que nos ayuda como a desahogarnos, o sea, nos pasan cosas, yo creo que de ahí viene la religión, o sea, se necesita, pienso que la sociedad en general dice, no pues necesito de alguien superior para que me ayude, como que al ser superior solamente lo utilizan para dar aminos” (K)

Sin embargo, no relacionan la afiliación a la religión o la creencia en un ser divino con el fatalismo, pues encuentran que no les atribuyen, a éstos, sus condiciones de vida. Esto sugeriría que en este

grupo de jóvenes, practicar alguna religión o defender creencias respecto a un ser divino, no implica que se asuma una actitud fatalista:

“Puede que no sea precisamente el hecho de que esté aquí, porque pues yo vengo de una ciudad sin embargo pienso que si hay un Dios, un ser supremo a mí, sin embargo eso no me hace creer que como soy así me tengo que quedar. Yo pienso que el hecho de que exista un ser supremo es para que no te sientas tan superior a las personas” (C).

Lo anterior coincide con lo arrojado por el análisis de los datos cuantitativos, pues tampoco ese caso tampoco se relacionan los factores de “fatalismo” y “control divino”, sin embargo, esto se contrasta con la teoría pues, se afirma que la creencia en un ser superior que dicta el curso de nuestras vidas, es una de las principales características del fatalismo (Freire, 1970; Martín-Baró, 1998; Blanco y Díaz, 2007) Martín-Baró (1998) incluso coloca la creencia en un ser superior y en su omnipotencia como una de las características del componente ideacional del fatalismo.

Fatalismo

Los jóvenes relacionan el fatalismo también con actitudes paternalistas frente al gobierno y con niveles educativos y económicos bajos.

“Pues yo creo que, al igual que ya hablamos de la parte divina, yo creo que le atribuimos mucho al gobierno, siempre estamos, pues es que el gobierno no hace, es que el gobierno no hace lo otro, pero nosotros somos los que escogemos de cierta manera pues al gobierno (...) entonces yo creo que, entre el gobierno, entre la delincuencia, nosotros atribuimos la situación en la que nosotros decidimos vivir, de cierta manera” (A)

Aunque a nivel personal no se reconocen como fatalistas, a nivel social y comunitario si reconocen en ellos características propias de la actitud fatalista, tales como la conformidad y la pasividad, mismas características que asocian a la cultura y a la tradición familiar.

“Yo pienso y digo, pues no soy una persona que sea, cómo decirlo, si siento que soy una persona conformista, no tal vez al 100 por ciento pero si, porque, aquí mismo en la escuela nos imponen cosas y, a veces no queremos hacer algo y nos conformamos (...) Como que de cierta manera digo, si soy conformista, si yo soy la dueña de mi destino pero a veces no hago nada, a veces deajo que las cosas pasen” (A)

“Es social, pero ya como muy histórico. Desde por ejemplo la adquisición de Estados Unidos de nuestros territorios, fue un conformismo de nosotros” (W)

“Yo pienso que esos siguen siendo factores de lo social, o sea, la pasividad sigue siendo por culpa de la sociedad, o sea, va relacionado a, ¿aquí en México por qué es así? porque siempre ha sido así” (V)

“Yo creo que es una educación, como lo mencionaron, desde que nos conquistaron, y desde ahí ya somos unas personas que aunque seamos profesionales, seguimos siendo sometidos”
(A)

Entonces, aunque se reconocen autores del devenir de sus vidas, también mencionan que a veces no se hacen responsables de este, pues prefieren que sean otros quienes decidan por ellos o simplemente porque prefieren que la responsabilidad recaiga en otros.

Las actitudes conformistas y pasivas también están relacionadas, desde la teoría, con el fatalismo. Así, por ejemplo, Martín-Baró (1998) comprende las actitudes pasivas como

característica del componente actitudinal del fatalismo; por su parte, Freire (1970) encuentra relación entre la pasividad y el fatalismo pues afirma que entre más se imponga la pasividad en los grupos oprimidos más fuerte será su tendencia a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo.

Se reconocen como pasivos y conformistas especialmente frente a acontecimientos de nivel macro, sobre todo frente a las condiciones que vive el país en cuestión de política e inseguridad. Así mismo, reconocen su pasividad y conformismo en su constante desinformación y su desinterés por informarse y, el locus de control se expresa fuertemente a nivel personal pero parece que se careciera de él ante situaciones de magnitudes más amplias.

“Pienso también que es que no nos informamos, entonces como no sabemos no lo percibimos como un problema, y no le tomamos la importancia que debe de tener” (V)

“O, bueno, por esta parte, que denunciar y exigir nuestros derechos pienso que ya no se hace” (C)

“El problema de la universidad es algo que no está en nuestras manos, porque tiene que ver con el gobierno, no puedo hacer nada, porque nos decían los profesores que apoyáramos, pero tampoco me interesaba tanto porque quería evitar...” (S)

Resulta interesante que rescaten su desinterés por mantenerse informados, pues Douglas y Zimmerman (1995) reconocen la importancia de construir una conciencia crítica del entorno para adquirir control sobre el devenir.

Pesimismo/Desesperanza

A nivel personal cuentan con una actitud positiva respecto al futuro, conciben que es importante planear, proponerse metas, etc... Sin embargo, a nivel social, conciben que las cosas seguramente

no serán diferentes a como son, porque siempre han sido así, además de que el futuro está en manos de quienes tienen el poder en el país. Piensan, además, que, si buscáramos generar cambios, estos cambios no serían vividos por las generaciones actuales, sino por las futuras.

“La mayoría de las personas por ignorancia, pues se deja llevar, por la tele, los programas, y luego también lo que siempre ha habido, tantito que las personas quieren y se dejan llevar y tantito que ellos pagan para llegar” (V)

“Tiene sentido para otras generaciones, porque si hacemos eso, no se van a ver ahorita los resultados” (V)

“Pero no es tanto de que el pueblo lo quiera, es que alguien más superior al pueblo, él como la máxima autoridad la que va a decidir si se hace o no se hace” (A1)

Así como los datos arrojados por el análisis cuantitativo, el análisis de los datos cualitativos también pone de manifiesto una correlación entre el fatalismo y el pesimismo y la desesperanza. Esta correlación, como ya se dijo anteriormente, se sustenta con la teoría pues se sostiene que cuando el fatalismo pasa a formar parte de las personas, entonces cambia su percepción respecto al futuro, pues este se concibe como incierto e inestable (Freire, 1970; Martín-Baró, 1998; Blanco y Díaz; 2007). Esto explica, entonces, porque los jóvenes expresan que, a pesar de las acciones que cada uno pudiera emprender, las cosas en su sociedad se mantendrán iguales.

Los jóvenes, en sus discursos, depositan la posibilidad de la transformación en terceras personas, en este caso en el poder del estado, lo que implica que han entregado su poder y su capacidad de control a lo que Montero (2003) llama “los otros poderosos”, es decir, el poder se concibe fuera de uno mismo y en manos de un grupo.

Categorías emergentes

Contexto del Miedo

Reconocen en la población juvenil, en general, una fuerte pasividad frente a las condiciones de injusticia e inseguridad, sin embargo, no asocian esta pasividad con desinterés sino, con el miedo generado por las experiencias de terceros.

El contexto del miedo sería, entonces, un factor determinante en la instauración de características propias de la actitud fatalista, pues llevaría a los jóvenes a no actuar o a conformarse, en un intento de salvaguardar su seguridad.

“supuestamente los mexicanos estamos como caracterizados por ser muy alborotadores, pero si creo que los jóvenes pues últimamente es como mejor me quedo callado y no me meto más, porque como lo del chico del bar, de defender a una mujer, yo ya lo estoy viendo en las noticias y para la otra si estoy en una situación así, mejor me quedo pasivo y que le hagan lo que sea a los demás” (B)

“va de generación en generación. El miedo. O sea, por ejemplo, nosotros vimos que dos generaciones arriba hicieron manifestación, se perdieron los estudiantes, o sea, los mataron ¿no? Entonces nosotros ahorita vemos la situación de la universidad, que no les han pagado, que no sé qué, que vayamos a huelgas, que apoyemos, y nosotros mismos ponemos esas barreras de decir no, porque vimos que hay consecuencias que nos pueden llevar a la muerte” (S)

“y ya no sabes si él tiene arma o no, y lo mejor es no meterse porque pues, te disparamos, y ya, porque contra un arma uno como ser humana ya no puede hacer nada. Porque un arma de fuego te deja inmóvil” (C)

Martín-Baró (1990) y Correa (2012) explican que los actos de violencia cometidos por estado, especialmente cuando se trata de estados represivos, persiguen intenciones muy puntuales: tienen como objetivos el control, la normalización y acostumbramiento a los abusos y al poder del Estado. Además, aunque directamente van dirigidos a los grupos más activos en la búsqueda de justicia, su intención también es el sometimiento progresivo de toda la población (Correa, 2012). Entonces, los actos represivos por parte del estado a los que los jóvenes hacen alusión (el ataque al movimiento estudiantil del 68 en la plaza de las tres culturas y la desaparición de 43 jóvenes normalistas en Ayotzinapa) han conseguido, al menos en este grupo de jóvenes, contener su motivación para participar en acción que favorezcan la justicia y el bien común.

Individualismo

Encuentran que las condiciones de inseguridad los han llevado al individualismo, pues “mejor no me meto para que no me pase a mí”. Prefieren no involucrarse en acciones que puedan afectarlos, aunque vayan en pro del bien común.

En varios de los comentarios expuestos por los participantes ellos defienden los actos que llevan a la consecución de sus metas a pesar de que ello implique dejar de lado el bien común o incluso dañar a terceras personas.

Correa (2012) también menciona como una de las intenciones de actos violentos cometidos por el Estado, la ruptura del tejido social, Martín-Baró (1998), por su parte reconoce que hasta que los sectores oprimidos rompan el individualismo y encuentren intereses comunes que los lleven al trabajo colectivo y organizado, la superación del fatalismo se hará posible. Así, el individualismo

se explica, por un lado, como resultado del miedo instaurado por un estado represivo y, por el otro, como característica del fatalismo.

Freire (1970) explica que en los grupos oprimidos suele desarrollarse lo que llama “falsa conciencia”, es decir, que los grupos oprimidos asumen la ideología hegemónica (la del grupo opresor) y tiende a desarrollar su actuar, su pensar y su vivir en torno a ella. Esto también explica el individualismo que refieren los jóvenes, pues asumen los valores de la competencia, el valor adquirido, etc., y actúan en función de ellos en sus relaciones interpersonales.

5.3 Resultados de la intervención

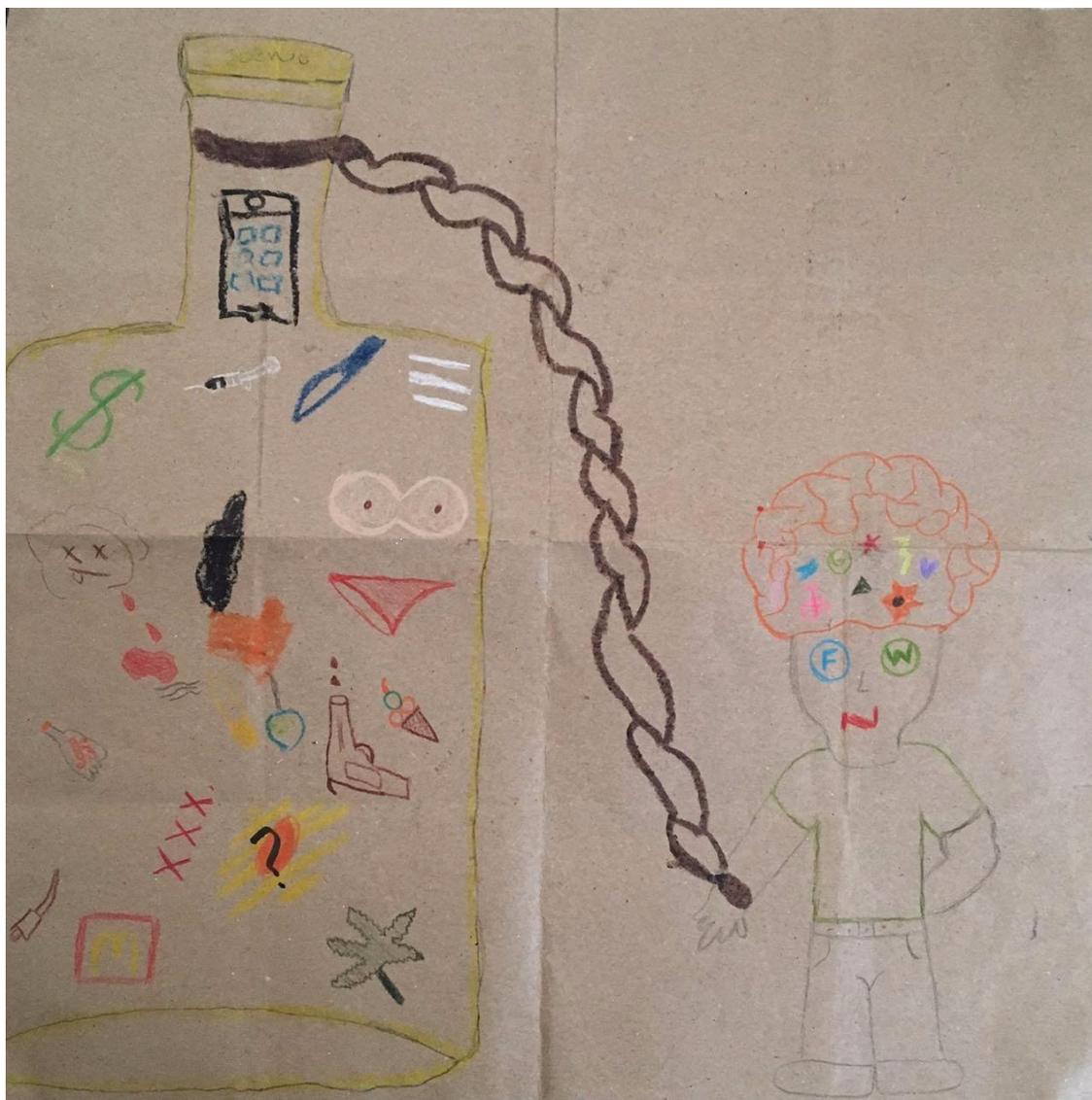
5.3.1 Articulación entre el programa de intervención y el guion de la puesta en escena “Ecos”

A continuación, se describirá ampliamente la articulación entre el programa de intervención diseñado y aplicado y el guion de la puesta en escena “Ecos” (ANEXO 3), la cual es resultado de las reflexiones de los participantes construidas a lo largo de la aplicación del programa de intervención “Espectadores sociales” (ANEXO 2).

La puesta en escena está compuesta de tres actos cada uno de los cuales corresponde a las tres unidades que integran el programa de intervención: A la unidad “Reconociendo mi entorno” le corresponde el acto I, a la unidad “Construyendo colectividad” le corresponde el acto II y a la unidad “Actuando mi presente” le corresponde el acto III. Se describirá cómo es que cada uno de los actos de la puesta en escena fueron elaborados y cuáles fueron las reflexiones de los jóvenes que dieron pie a su construcción.

“Reconociendo mi entorno”-Acto I

La intención de esta unidad fue promover en los jóvenes espacios de reflexión que les permitiera conocer, reconocer, asumir y criticar las condiciones que actualmente configuran su entorno social y, con ello, que configuran también su realidad. Los jóvenes reflexionaron, especialmente, respecto a las condiciones sociales de sus propias comunidades, respecto a aquellas condiciones comunes en las comunidades de cada uno de ellos y respecto a cómo, dichas condiciones, les atañen, les competen y, al mismo tiempo, también los construyen.



Una vez reflexionados los puntos anteriores, los jóvenes elaboraron colectivamente, como “producto final” de la unidad una representación gráfica en la que plasmaron aquellos elementos que les dan identidad como jóvenes en el tiempo y el contexto actuales:

Figura 1. Representación gráfica de los elementos que, a los participantes del programa de intervención “Espectadores sociales”, dan identidad como jóvenes en el tiempo y el contexto actuales.

En la representación gráfica elaborada puede apreciarse a un joven con la mente llena de ideas, propuestas, reflexiones, etc., sin embargo, los ojos y la boca del joven están representados por los íconos de tres de las redes sociales más populares actualmente, Facebook, Whatsapp y

Netflix, además, el joven está encadenado a condiciones de violencia, inseguridad, crimen, corrupción, etc.

La representación construida deja al descubierto al menos tres cosas:

1. Al momento de terminar la primera unidad del programa de intervención, los jóvenes reconocían en ellos elementos del fatalismo, pues percibían que los problemas sociales que pudieron identificar y a partir de los cuales reflexionaron, los mantienen encadenados, es decir, inmóviles y pasivos.

2. Los jóvenes son capaces de generar propuestas, están interesados en el cambio social, y pueden concebirse como actores sociales.

3. Estos mismos jóvenes reconocen que, en muchas ocasiones, el desconocimiento de su entorno social, así como de las problemáticas de este, es resultado de su inmersión en las redes sociales y de la desinformación que en éstas circula.

El joven que aparece en la representación gráfica es el protagonista de “*Ecos*”, quien, como se ha descrito anteriormente, representa a todos y cada uno de los participantes del programa de intervención. EL JOVEN (como es nombrado en la obra), es un muchacho que, al estar inmerso en las redes sociales, ignora lo que sucede a su alrededor a tal grado que incluso es incapaz de percibir a los “monstruos” que lo tienen a él como objetivo.

Por su parte, cada uno de “LOS MONSTRUOS” (así nombrados en la obra) representan una o varias de las problemáticas sociales identificadas a lo largo del programa de intervención y sobre las cuales se reflexionó: corrupción, narcotráfico, violencia, inseguridad... Son estos monstruos los que, al final del acto I, colocan alrededor de los pies de EL JOVEN unas cadenas las cuales representan, también, las problemáticas sociales actuales; éstas cadenas dificultan el caminar del joven y le impiden avanzar.

“Construyendo colectividad”-Acto II

La intención de la segunda unidad fue favorecer la construcción de colectividad entre los miembros del grupo que, a su vez, promoviera la superación de comportamientos individualistas.

En las últimas sesiones correspondientes a esta unidad, se llegó a la identificación de creencias generalizadas en torno a porqué los jóvenes no hacen colectividad, las creencias generalizadas identificadas fueron las siguientes:

- “Los jóvenes no hacemos colectividad porque las condiciones sociales nos invitan a ser indiferentes a las problemáticas del mundo”
- “Los jóvenes no hacemos colectividad porque hay grupos poderosos que la desarticulan”
- “Los jóvenes no hacemos colectividad porque pasamos mucho tiempo en las redes sociales”
- “Los jóvenes no hacemos colectividad porque tenemos miedo de las consecuencias”

Para el segundo acto, las creencias generalizadas fueron representadas en cada una de las escenas que integran el acto. Los jóvenes construyeron, a partir de sus propias historias, de su propia experiencia, de sus propios desazones y desilusiones, la historia de los personajes que representan las creencias generalizadas.

En el caso de la primera creencia generalizada JOVEN 1 (así nombrado en la puesta en escena) representa a un joven frustrado, encadenado a su trabajo y a la rutina que éste implica. Sus condiciones laborales, la monotonía, la incertidumbre (representadas por el MONSTRUO CORRUPCIÓN), reducen su espacio de incidencia, acortan su “metro de poder” y coartan su creatividad, sin embargo, aunque el joven puede moverse cada vez menos y cada vez se siente más incómodo, se niega a salir de “su espacio seguro”.

Para la segunda creencia generalizada JOVEN 2 (así nombrada en la puesta en escena) representa a una mujer interesada en el bien común, confiada de las instituciones y de las personas que las representan. Su intención es construir, pero, sin que ella lo note, las instituciones y las personas en las que confió (representadas por el MONSTRUO VIOLENCIA) “destruyen” lo que ella se empeña en construir. La decepción y la frustración llevan a JOVEN 2, sin darse cuenta, a convertirse en un títere de quienes tienen más poder que ella.

Para la tercera creencia generalizada, RUBY (así nombrada en la obra), representa a una joven interesada, preocupada y ocupada por las problemáticas sociales, especialmente por aquellas que atañen al medio ambiente. Su interés se ve en riesgo cuando el uso de las redes sociales y la desinformación que en ellas se genera (representadas por MONSTRUO NARCOTRÁFICO) la llevan a distraerse y a desinteresarse por aquello que antes le preocupaba.

En el caso de la cuarta escena PEDRO (así nombrado en la puesta en escena) representa a un joven activo socialmente, un joven que ya hace colectividad y que ha depositado su confianza en la efectividad de las manifestaciones, sin embargo, su acción se ve reprimida violentamente por aquellos que tienen como objetivo la seguridad y el bienestar de la ciudadanía (representados por MONSTRUO INSEGURIDAD). La represión sufrida lo lleva a abandonarse al miedo y a la pasividad.

“Actuando mi presente”-Acto III

La intención de la tercera unidad fue promover, entre los participantes, la concepción de su rol activo en la consecución de la transformación social y en la construcción de condiciones de equidad y dignidad.

Durante las últimas sesiones correspondientes a la tercera unidad se analizaron las creencias generalizadas construidas por los participantes en torno a porqué los jóvenes asumen un rol pasivo en torno a la transformación social, las creencias generalizadas analizadas fueron las siguientes:

- “Los jóvenes no actuamos porque carecemos de colectividad”
- “Los jóvenes no actuamos porque tenemos poca confianza en nosotros mismos”
- “Los jóvenes no actuamos porque hay personas que son mejores que nosotros y tienen más capacidad”
- “Los jóvenes no actuamos porque los adultos nos quitan credibilidad”

El análisis y la reflexión en torno a las creencias generalizadas señaladas llevaron a que los jóvenes identificaran cuál es el papel que juegan en la construcción y la transformación de las condiciones sociales actuales y asumir su rol activo.

En la puesta en escena la reflexión construida por los jóvenes se ve representada en la transformación de las cadenas. Las cadenas que en principio les dificultaban su caminar y que representan las problemáticas sociales que configuran actualmente la realidad, son transformadas por ellos mismos en un camino, un camino que les permite caminar de la mano en dirección hacia “la utopía”.

5.3.2 Evaluación del programa de intervención: Resultados y Discusión

Los resultados del programa de intervención “Espectadores sociales”, fueron evaluados por medio de un grupo focal, para su realización se diseñó una guía (ANEXO 4) que integra las preguntas de la guía empleada para el grupo focal que formó parte del diagnóstico y otras más que están específicamente dirigidas al programa de intervención implementado.

El grupo focal estuvo integrado por los 10 jóvenes que formaron parte del programa de intervención, se realizó en uno de los salones de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán y tuvo una duración de 77 minutos.

El programa de intervención se planteó como objetivo: contribuir a la comprensión de la realidad social, favorecer la construcción de colectividad y promover la concepción de los participantes como actores protagónicos de la transformación social, es así que los elementos que se exploraron en el grupo focal fueron en función de las tres unidades que comprenden el programa de intervención: Reconociendo mi entorno, Construyendo colectividad y Actuando mi presente. Así mismo, se identificaron dos categorías más: Pesimismo/Desesperanza, que explora la percepción que tienen los jóvenes en torno al futuro y Reconociendo, construyendo, actuando-ME, que explora las sensaciones y las reflexiones que les dejó su participación en el programa de intervención.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos después del análisis del grupo focal realizado, el análisis de los datos se realizó por medio de una matriz de análisis que permitió estudiar las categorías y comparar los discursos previos al programa de intervención con posteriores a dicho programa:

Reconociendo mi entorno:

La intención de esta unidad fue la de promover en los jóvenes espacios de reflexión que les permitiera conocer, reconocer, asumir y criticar las condiciones que actualmente configuran su entorno social y, con ello, que les permitiera también conocer, reconocer, asumir y criticar las condiciones que actualmente configuran su realidad.

A lo largo de las sesiones que integraron el programa de intervención “*Espectadores sociales*”, los jóvenes identificaron y criticaron sus condiciones actuales de existencia y, en torno a ellas, elaboraron reflexiones que pueden verse reflejadas en la puesta en escena “*Ecos*”.

Durante el grupo focal, los jóvenes discutieron y reflexionaron sobre como “la presión social” los lleva a estancarse, a dejar de perseguir sus objetivos y dejar de intentar por el miedo al fracaso:

WC: “yo creo que sí es el miedo de atreverse, al final de cuentas, por la misma presión social.

Y yo creo que por eso estoy inconforme, porque también esa misma presión, si creo que soy totalmente responsable de lo que yo quiera hacer a la comunidad, aunque también está este tope de la presión social, pero si es un freno como tal...”

Esta “presión social” de la que hablan los jóvenes puede estar relacionada con lo que expresan Pérez y Romero (2007) cuando aseguran que los jóvenes, en la sociedad actual, son contemplados tanto como actores sociales como cuestión social. Es decir, se los contempla como protagonistas de la sociedad “como el futuro de la sociedad”, y se los contempla también desde las problemáticas existentes en torno a ellos; la delincuencia, el desempleo, la deserción escolar, etc.

Además, reflexionaron también sobre su inconformidad respecto a la desintegración comunitaria que perciben en sus localidades, se reconocieron preocupados por cómo las personas en sus

comunidades han dejado de relacionarse y aseguran estar interesados en generar acciones que contribuyan a que las personas de sus comunidades continúen relacionándose.

SI: “En el ámbito comunitario me enfoqué mucho en el callejón, y pues en ese no estoy conforme porque (...) yo conozco a los vecinos de abajo porque con una de ellas casi casi que crecí, pero los demás no los conozco, ni les hablo y no sabemos ni quienes son los que llegan. En ese lado no estoy conforme porque ni yo me acerco a ver quiénes son las personas que viven cerca de mi casa ni ellos como que se acercan para ver ese tipo de cosas”

Así mismo, reconocen en la delincuencia una de las razones por las que la gente ha dejado de relacionarse entre sí, así como una de las causas por las que ha dejado de involucrarse en la solución de las problemáticas sociales.

CB: “pero como en Taxco ha habido muchas balaceras, muertes, que aparecen por donde quiera muertos, yo pienso que esto les ha dado como que miedo, entonces pienso que también eso de la delincuencia está azorrillándonos”

Las percepciones de los jóvenes que se describen anteriormente, pueden sustentarse con los resultados obtenidos por Martínez-Ferrer; Ávila-Guerrero; Vera-Jiménez; Bahena-Rivera y Musitu-Ochoa (2016) en un estudio realizado en Morelos sobre la percepción de inseguridad y la victimización; en él se asegura que uno de los grandes efectos de la percepción de inseguridad es el deterioro de las relaciones interpersonales y, con ello, la descomposición de redes de apoyo personales y comunitarias.

También reconocen que el hecho de ellos carezcan de la iniciativa para “hacer comunidad” y vincularse con la gente que integra su comunidad, está relacionado con el hecho de que se preocupan poco por el resto de las personas y dedican su atención a ellos mismos.

AA: “no somos egoístas, sino que cada uno vive en su mundo y no estamos como enfocados en las demás personas, por eso no nos abrimos, simplemente creo que es este deseo de querer conocer a las otras personas”

Esto está en correspondencia con lo que afirma Martín-Baró (1998) respecto a que una de las características del fatalismo es precisamente el individualismo, pues impide la comprensión del otro y el entendimiento de que en el bien común está implícito el bienestar propio. Así también Blanco y Díaz (2007) reconocen que la sociedad globalizada actual no da cabida a la construcción de relaciones interpersonales sólidas y estables. Sin embargo, resulta elemental hacer hincapié en el hecho de que estos jóvenes comienzan a hacerse conscientes de sus propias actitudes y son también capaces de reconocerlas en otros miembros de su sociedad.

Por último, los chicos reconocen que su participación en el programa de intervención los ha llevado a cuestionarse y a reflexionar sobre las condiciones actuales a su entorno, no sólo durante el desarrollo de las sesiones que integraron el programa de intervención, sino también durante la presentación de la puesta en escena.

AH: “pero en lo personal pues si como que comprendí algunas cosas que yo he pasado y que pasamos como sociedad, como país”

Esto da cuenta de la promoción del comportamiento participativo a nivel individual (Douglas y Zimmerman, 1997; Sadán, 1997) entre los jóvenes, pues expresa su interés por los acontecimientos que configuran su entorno y su pensar crítico en torno a ellos.

Construyendo colectividad

El objetivo de esta unidad fue el de favorecer la construcción de colectividad entre los miembros del grupo que, a su vez, promovieran la superación de comportamientos individualistas.

Durante el programa de intervención los jóvenes reflexionaron en torno a la posibilidad de construir colectividad con su entorno más inmediato, en principio y con entornos más amplios, después. Dichas reflexiones están reflejadas en el guion de la puesta en escena “Ecos”. Sin embargo, durante el desarrollo del grupo focal, los jóvenes elaboraron las siguientes cogniciones:

Los jóvenes reconocen la posibilidad y la importancia del bien común, además aseguran que el éxito acompañado del abuso de otros no es digno pues el éxito debería venir acompañado de la búsqueda de un beneficio para otros.

CB: “Pero si tienes dinero a costa del trabajo o el esfuerzo de otras personas, pienso que no está bien, está bien cuando es tu esfuerzo, cuando es tu trabajo, pero si estás esclavizando a otros para tener tu dinero eso ya no está bien”

AA: “si tú tienes un propósito claro que no va a afectar a las demás personas, el de hacer el trabajo sin que yo perjudique a Y o a A”

Lo anterior da cuenta de la promoción que se logró, a partir del programa de intervención, del comportamiento participativo a nivel individual (Douglas y Zimmerman, 1993; Sadán, 1997) pues

los jóvenes muestran interés por el bien común y por las metas compartidas, sin embargo, resulta relevante hacer notar que continúan vinculando el éxito con el poder adquisitivo, lo que revela la apropiación de los valores propios del grupo hegemónico y con ello de la apropiación de una “falsa conciencia” (Freire 1970, 1973).

Por otro lado, los jóvenes encuentran en la construcción de la colectividad una necesidad, y la reportan como “uno de los primeros pasos a dar” para consolidarse como un grupo de teatro que trabajó en función de las metas y los intereses en común.

AH: “por eso pienso que uno de los primeros pasos que deberíamos dar nosotros como equipo de teatro es aprender a trabajar en equipo, todavía más, porque pienso que si lo podemos hacer pero todavía hay algunas cosas que no concuerdan que no podemos avanzar”

Por último, en el discurso de los jóvenes se aprecia satisfacción con el grupo de teatro conformado a partir del programa de intervención, con el trabajo realizado durante el programa y la puesta en escena resultado del mismo, así como interés en seguir trabajando juntos y en generar iniciativas encaminadas a la transformación de las condiciones de su contexto con las que no están conformes.

SI: “Me gusta mucho trabajar con ustedes, son muy muy chidos, y pues me gustaría seguirlo haciendo, me gustó mucho la obra y nuestro trabajo compañeros”

AA: “Y pues sólo eso, agradecerles a cada uno de ustedes porque yo he aprendido mucho, y creo que este semestre es el que más me ha aportado, creo que este semestre veo que si estamos haciendo un trabajo en equipo, que no se necesita como... sino simplemente lo veo cuando salimos a escena, que cada uno sabe, y que nos apoyamos y que si uno tiene un problema otro

tiene una solución, creo que si se está dando, que lo podemos ampliar un poquito más, si lo podemos ampliar un poquito más. Pero igual estoy agradecida con cada uno de ustedes, cada uno de ustedes es importante, yo he visto el crecimiento de cada uno de ustedes, entonces gracias por su ejemplo y por su apoyo, gracias”

Lo anterior está vinculado con lo que propone Martín-Baró (1998) cuando asegura que la posibilidad de hacer frente al fatalismo está en la organización popular, es decir, en los vínculos que las personas pueden generar entre ellas para superar individualismo y en la práctica de clase, es decir, en la conciencia crítica y la organización popular acompañada de acciones con miras a la transformación social.

Así mismo es visible la promoción del comportamiento participativo y de la superación del fatalismo cuando se distingue en el discurso de los jóvenes una percepción de mayor control respecto a sus condiciones de existencia, pues atribuyen a ellos mismos la posibilidad de transformación y, además se reconocen interesados en ella.

Actuando mi presente

El objetivo de esta unidad fue el de promover, entre los participantes, la concepción de su rol activo en la consecución de la transformación social y en la construcción de condiciones de equidad y dignidad. A lo largo de las sesiones que integraron el programa de intervención “*Espectadores sociales*”, los participantes reflexionaron sobre su papel protagónico en la construcción y transformación de la sociedad actual, dichas elaboraciones están reflejadas en la puesta en escena. Sin embargo, durante el grupo focal realizado, los jóvenes construyeron otras reflexiones, las cuales serán descritas a continuación:

Los jóvenes encuentran en la puesta en escena, la posibilidad de compartir con otros lo que ellos reflexionaron y construyeron durante el programa de intervención. Reconocen en la obra de teatro un vehículo eficaz para asumir y desempeñar su rol activo en la construcción y transformación de las condiciones sociales actuales.

SI ““también pensé que no iba a llegar como tal el mensaje a nuestros compañeros y al ver que si lo captaron ese día yo estaba muy muy feliz”

WC: “Me siento, la verdad, muy orgulloso tanto como lo grupal, como lo individual, También me siento muy orgulloso de lo que fuimos a dar, porque si estuvo claro lo que fuimos a exponer, también me siento muy alegre porque muchas personas se nos acercaron y me dijeron que nos había salido muy bien”

AA: “Pero cuando ellos empiezan a participar es cuando ellos empiezan a unirse con nosotros, cuando se les cae la máscara ¿no?”

ArA: “y es como intentar ser parte de su reflexión, o sea, ya contribuir, ya no ser el que maneja el títere sino contribuir a que ellos mismos hagan su propia reflexión y piensen en lo que están haciendo mal y en lo que pueden cambiar”

Además, reconocen que si el mensaje fue transmitido y comprendido en su escuela (EESMia), este mensaje también podría ser transmitido y comprendido en contextos más amplios.

JA: “Yo creo que si nos ponemos así a reflexionar y a filosofar, pienso que si tuvimos un impacto dentro de la universidad, podemos tener un impacto fuera de ella. Sin decir ninguna

palabra nosotros tuvimos un impacto que yo creo que es una gran herramienta para salir y a dar ese impacto a nivel de aquí de miacatlán”

AR: “hay que hacer algo, o sea, con dos o tres que nosotros podamos abrirles los ojos, esos dos o tres ya van a hacer algo, y ya después van a ser otros dos o tres o pueden ser otros cinco, otros diez, y así poco a poco se puede ir haciendo una colectividad do subcolectividad porque no va a ser tan directa. Pienso que ese tendría que ser el siguiente paso, de transmitir”

ArA: “empezar por nosotros, empezar y nosotros mismos si tenemos el proyecto de la deforestación, de salirnos de la rutina, empezar por nosotros y creémosla ¿no? Porque nosotros ya lo hicimos en una obra y creernos que somos capaces de salir de esto y de dar un paso en nuestra vida personal y ya como grupo, llego al mismo punto de Alex, tenemos que transmitirla, porque tal vez aquí ya hicimos como que un granito y ya pusimos nosotros algo para que reflexionen aquí en la uni pero podemos llevarlo a más lugares para cambiarlo ¿no?”

Los jóvenes reconocen que, si la obra en la que participan busca llevar un mensaje a aquellos que la vean, a ellos les corresponde ser congruentes con dicho mensaje y actuar en función de él en su vida cotidiana. Indagan sobre la posibilidad de tomar la iniciativa y fungir como ejemplo de con quienes conviven.

AH: “y que pueda como tomar otro tipo de decisiones a partir de lo que se trabajó durante el semestre”

SI “Pienso que tiene que haber una persona que sea la que haga las cosas, y a veces estamos esperando a ver quién más lo hace y por qué no hacer nosotros mismos si todos tenemos la misma capacidad de hacerlo”

Finalmente, asumen que la posibilidad de transformar las condiciones de existencia poco dignas, injustas y que con las que no están conformes, dependen en gran medida de su iniciativa y su interés por generar acción.

AH: “Por ejemplo, yo como un miembro de San Gabriel pues puedo empezar con estos pequeños proyectos que hay también para las comunidades, no sé, luego avientan proyectos a fondos perdidos, o estas cosas, buscar estos fondos creo que podría ayudar económicamente de esta manera el gobierno, y nosotros pues poner esta mano de obra ¿no? O sea, iniciar no sé a lo mejor de, yo llevo esto, yo ayudo tanto tiempo, pienso que podrá ser así, como por ejemplo en el caso de Scarlett pues que uno tome la decisión de involucrarse a conocer a las demás personas y a sociabilizar con ellas, que yo creo que se dice bien fácil pero cuando está en ese lugar si es complicado hacerlo, pero pienso que así podría ser”

AA: “creo que lo que queramos hacer depende absolutamente de nosotros mismos”

WC: “cada quien tiene la libertad de tomar una decisión para él mismo y obviamente tener una responsabilidad de afrontar las consecuencias”

En el discurso de los jóvenes se distingue que la percepción en torno a su influencia en el medio que los rodea ha mejorado, es decir, valoran su capacidad de influir en la construcción la transformación de las condiciones sociales actuales más positivamente, lo que, en palabras de

Martín Baró (1998) repercute en el fatalismo que presentan a nivel ideacional pues cognitivamente comprenden que la realidad no está dada, que es posible hacer algo para su transformación y que les corresponde a ellos, como actores social, promover iniciativas que vayan en pro de la ésta. Conciben de manera diferente su influencia en la sociedad y van en camino a reconocerse ciudadanos con capacidad de acción y habilidades sociopolíticas (Douglas y Zimmerman, 1993).

Categorías emergentes

Reconociendo, construyendo, actuando-ME

En esta categoría se explora cómo los jóvenes ven reflejadas, en las experiencias de los personajes de la obra, sus propias experiencias, también el cómo consideran que su participación en el programa de intervención les ha impactado de manera personal y en su relación con otras personas.

La experiencia de los jóvenes en el programa de intervención, pero sobre todo su experiencia en la construcción del guion de la puesta en escena y su posterior representación en el escenario, fue grata y satisfactoria.

AR: “pues a mí en lo personal me siento con ganas de más y me llevo una muy bonita experiencia”

CB: “Bueno, yo me siento bien, me siento realizada con lo que respecta al escenario pues, ya le había comentado en Facebook, no creí ser capaz de presentar una obra pero, me gusta, me gusta como se hace, me gusta como lo estoy haciendo y me siento bien”

WC: “no sé me sentí libre. Se me... me todo como que estaba tan enfocado como que... me gustó como que se me quitaban los nervios cuando empecé a hacerlo, y ya no interesaba la gente simplemente estaba haciendo lo que me gusta, es lo que me gustó en el momento en que salí”

AA: “creo que te quedas satisfecho por el trabajo que se realiza. Siempre digo ¡Ay, son muchas horas! Pero al final cuando termina esto, te das cuenta de que vale la pena por esto ¿no? De que vas y expones el trabajo”

Los jóvenes, al ser ellos mismo quienes construyeron de manera colectiva el guion de la puesta en escena, se sienten identificados con los personajes, pues sus experiencias, sus emociones, sus preocupaciones e intereses están reflejados en cada una de las escenas que comprenden la obra de teatro, lo que a su vez los llevó a reconocer en ellos mismos emociones y sensaciones que afloraron durante su participación en el escenario.

JA: “Pues yo me sentí realmente muy identificado”

YV: “Pues tal como era mi personaje o como lo presente en la escena, pues así me sentí”

AA: “en el escenario ya, como de verdad era como estaba contando yo mi parte de lo que yo soy, y no sé es una sensación que todavía no la supero, que todavía ahí sigue, que sí me marcó, y después estuvimos platicando con ellos dos y no sé, me identifiqué con ese papel”

“Pero algo que me pasó fue que cuando estábamos en el escenario, cuando yo salí a hacer la obra, sentí, tuve una sensación muy muy fuerte, no sé muchos sentimientos, muchas cosas, y

cuando nos abrazábamos fue una experiencia que yo creo que todos sentíamos, no sé era una energía que nunca habíamos sentido, de verdad yo reflexioné después cuando nos hicieron las preguntas reflexioné y dije, de verdad me hubiera gustado compartir eso porque, fue una sensación muy diferente fue algo que te cansó, sí, porque al final terminamos muy cansados, pero fue una experiencia muy bonita, creo que inigualable que creo que sería padre que siguiéramos compartiendo”

La representación de su personaje en el escenario, también los lleva a cuestionarse su actuar diario, sus experiencias previas y la posibilidad de generar cambios intrapersonales que les permitan, después, generar cambios en sus relaciones, en sus condiciones de vida, y las condiciones de vida de quienes los rodean.

YV: “la verdad es que yo me siento muy bien y pues es como algo que a mí me quedo de que pues entonces tenemos que hacer algo para hacer colectividad, tenemos que empezar a hacer lo que queríamos lograr con la obra”

AH: “Pero si me dejó esta parte de pensando cuando yo intervenía, en donde cuantas veces no han intervenido conmigo en cosas tan sencillas ¿no? Como lo que es tomar la decisión de contar un hilo, tomar la decisión de salirme del círculo, tomar la decisión de voltear a ver a otro lado, simples cosas que a lo mejor y en algún momento, y a todos nos ha pasado, se nos hacen muy difíciles tomar la decisión de hacerlas, pero que puede llegar alguien, en este caso era la conciencia y era como de que, pues aquí ¿no? Voltea, reacciona. Y no sé es como, esta parte a mí me quedó de piensa en cuántas veces no has hecho las cosas por no voltear a ver, por no poner atención y cosas bien sencillas”

Por último, los jóvenes encuentran en su participación, en el programa de intervención, la posibilidad de “reconocerse” pero, sobre todo de “reconstruirse”, pues la reflexión que hicieron en torno a ellos mismos los invita a actuar diferente, a exigirse diferente y a concebirse a sí mismo de manera diferente.

ArA: “no sé si lo entiendan porque nosotros lo llevamos trabajando todo el semestre entonces no sé si lo logren comprender, para nosotros como que tenemos una perspectiva muy grande no sabía la podríamos transmitir. La verdad yo me siento muy satisfecha y con ganas de seguir mostrando eso que trabajamos”

AH: me siento capaz de hacer otras cosas, no igual que antes, pero si ya me siento capaz de hacer más cosas que antes, entonces yo por eso me siento contenta, me siento tranquila, me siento feliz”

AA: “Pero a lo que voy es a que nosotros estamos rompiendo nuestros propios paradigmas ¿no? Tenemos que empezar con una reconstrucción de nuestras ideas, de nuestro pensamiento, de nuestro sentir, entonces ya estamos en este camino y no sería bueno regresarnos ¿no? porque es muy fácil regresar. Entonces, ya llevo como un tiempito en esta búsqueda de poder encontrar esa satisfacción propia de lo que tú vas haciendo y lo que haces, y con esto complemento el abrir un poquito más mi visión de lo que pienso y lo que quiero”

Pesimismo/Desesperanza

Aún cuando se presenten resultados como los reportados anteriormente, en los que se hace evidente el impacto positivo generado por el programa de intervención en los jóvenes participantes, siguen

presentes en estos mismos jóvenes, discursos que denotan una postura negativa respecto al futuro, primordialmente si se aborda el tema de la delincuencia.

CB: “Ay no sé, pues yo pienso que en Taxco no, no hay nada que los jóvenes podamos hacer frente a la delincuencia”

Además, argumentan en ocasiones son ellos mismos quienes boicotean su actuar o dudan de sus capacidades, lo que los lleva a la inacción o al conformismo.

AH: “Y si es cierto a veces nos reprimimos nosotros mismos en decir no puedes, mira es que no estás preparada, mira es que esto, y yo veo así el conformismo ¿no?”

AR: “miedo al fracaso, más que nada, pienso que es eso lo que está deteniendo, o el miedo, siempre tu miedo te lo pones tú, pero es miedo en sí”

Finalmente, algunos de los jóvenes hacen referencia a que no encuentran apoyo en sus grupos familiares, refieren que no se sienten acompañados, motivados o apreciados en sus hogares, lo que los lleva a refugiarse en sus círculos amistosos más cercanos o incluso a desear a una vida diferente a la suya.

JA: “Yo me siento muy identificado porque primeramente a los jóvenes los tomé como amigos, porque a mi familia no le cuento nada, siento más apoyo con mis amigos que con ellos porque he llegado al punto de que nadie me inspira, de que nadie me dice tú puedes bla bla bla, tengo que ser yo el que busque, el que ahí como lelito (...) la verdad es que si es muy difícil tanto académica como personalmente lo que estoy viviendo, y pues si es muy difícil decir, qué hago, llegar a ese punto de decir ya no puedes más y quieres mandar todo a la chingada, pero pues

dices, okey, voy a tranquilizarme, voy a dejar que todo fluya y voy a regresar con más fuerzas y a veces me pregunto de dónde saco más fuerzas porque ya no puedo”

5.4 Conclusiones

Según los datos reportados anteriormente, así como el análisis de estos, es posible decir que el programa de intervención “*Espectadores sociales*” resultó efectivo en la promoción de la superación del fatalismo en jóvenes de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán:

Por un lado, contribuyó a que los participantes reflexionaran sobre sus entornos micros y macros y, con ello, a que generaran una conciencia crítica respecto a su entorno. Esto se ve reflejado en sus comentarios encaminados a describir algunos de los aspectos que caracterizan sus localidades y, sobre todo, en la crítica a los aspectos específicos de su comunidad que les incomodan o con los que están inconformes, como la delincuencia, la ineficacia de las obras públicas, la poca participación comunitaria y las escasas relaciones que se gestan en sus comunidades.

El programa, además, contribuyó generando espacios que favorecieran la construcción de colectividad entre los miembros del grupo de participantes, con miras a que, posteriormente, se tradujera también otros espacios. La construcción de colectividad entre los participantes se ve reflejada en su interés por encontrar metas e intereses comunes entre los miembros del grupo, así como la necesidad que reportan de apoyarse mutuamente, trabajar en equipo y en buscar nuevos temas y problemáticas que abarcar, ya sea desde el teatro o desde otros ámbitos. Los jóvenes agradecen abiertamente el trabajo y el tiempo compartidos con sus compañeros, reconocen su crecimiento y el papel que jugaron el resto de sus compañeros en su crecimiento propio.

Igualmente, el programa de intervención contribuyó a generar espacios desde los cuales los jóvenes pudieran reflexionar y criticar sobre el papel que juegan en la construcción y transformación de las condiciones actuales de existencia y, con ello, que exploraran la posibilidad de asumir un papel protagónico. Esto se vio reflejado en su interés por presentar la puesta en escena en otros espacios y con otros públicos, transmitiendo, con ello, el mensaje que ellos mismos construyeron después de las reflexiones elaboradas durante el programa de intervención. Se ve reflejado también en la contundencia con la que afirman que sus condiciones de vida dependen primordialmente de ellos y, entonces, la transformación de las mismas también está en sus manos.

La efectividad corresponde:

Primero, a que el programa de intervención estuvo sustentado en las consideración de Martín-Baró (1998) respecto a cómo hacer frente al fatalismo; por un lado el programa de intervención comprendió el problema del fatalismo como un problema psicosocial, es decir, desde sus componentes psicológicos e individuales pero también desde sus componentes sociales, buscando, de este modo, trabajar en las relaciones que los participantes mantienen con el entorno que los rodea; y por el otro lado se tomaron como principales guías dos de los tres puntos que apunta Martín-Baró (1998) como indispensables para la superación del fatalismo: la organización popular y la práctica de clase.

Segundo, a que el programa de intervención toma en consideración el comportamiento participativo a nivel individual (Douglas y Zimermman, 1995; Sadan, 1997), esto es, una comprensión crítica del entorno que los rodea, la posibilidad del individuo de actuar e incidir sobre la dirección de su vida y sobre el devenir de mundo que le rodea y un comportamiento participativo que se ve reflejado en el interés por los otros, en la búsqueda de intereses y metas comunes y en el trabajo colaborativo.

Tercero, porque así como lo sugiere Freire (1970) el dialogo y la horizontalidad fueron las piedras angulares del programa de intervención. Los jóvenes se desarrollaron, convivieron y compartieron en un espacio que les permitió participar efectivamente de la toma de decisiones, expresar sus inquietudes y exponer sus ideas y sentires. Esto da cuenta de la importancia de promover espacios en los que los jóvenes puedan sentirse acompañados, escuchados y valorados, en los que sus opiniones e iniciativas sean respetadas y tomadas en cuenta, deja ver también la importancia de abrir espacios en los que los jóvenes puedan moldear relaciones interpersonales basadas en el afecto y la colaboración.

Sin embargo, existen varios aspectos que sería importante tomar en consideración y mejorar respecto a las condiciones en que se llevó a cabo el programa de intervención, en caso de que buscara replicarse:

- En el cronograma diseñado para la ejecución del programa de intervención, se consideraron en principio sólo tres sesiones para la elaboración del guion colectivo, el montaje y los ensayos. Esas tres sesiones no fueron suficientes pues, la elaboración colectiva del guion representó un trabajo arduo e intenso que tomó finalmente ocho sesiones. Es importante, entonces, considerar el tiempo que la ejecución del programa exige.
- Por la naturaleza del teatro, su práctica contribuye a la generación de espacios desde los que se tocan emociones, experiencias, sentimientos que, por cuestiones de tiempo y de cumplimiento de objetivos, no pudieron ser tratados a profundidad con los jóvenes. Sería importante, entonces, generar posibilidades para seguir trabajando con los jóvenes desde

al teatro, ahora abordando más profundamente aquellas problemáticas que ellos rescataron durante el programa de intervención.

- La intención al final de la representación de la puesta en escena fue que el público pudiera participar activamente. Se les cedió el micrófono y se les pidió que externaran sus opiniones o sensaciones al respecto de la obra; esto como un ejercicio del teatro foro (Boal, 1980), sin embargo, aunque hubo participación activa del público y las intervenciones dieron cuenta del impacto causado por la obra, fue reducido el número de personas que tomaron el micrófono. Lo anterior deja al descubierto la posibilidad de que la búsqueda de la participación del público pueda estar acompañada de estrategias más acertadas.
- Los jóvenes se preguntan cuáles serán los pasos siguientes que darán como colectivo de teatro, qué otros temas tratarán, qué otras problemáticas buscarán representar en el escenario, incluso hablan de acciones más concretas como limpieza de los espacios públicos, trabajo voluntario en grupos que apoyan a niños con problemas en el corazón, etc. Resultan fundamental, entonces, trabajar en que la apropiación que han hecho los jóvenes del colectivo de teatro sea fuerte y perdure, para que las iniciativas que ahora vienen construyéndose se concreten y no queden como sólo como buenas ideas.
- La evaluación del programa de intervención se vería mucho más enriquecida si se aplicara nuevamente la Escala Multifactorial de Fatalismo, pues los resultados arrojados por el análisis del grupo focal podrían ser comparadas, y en su caso, corroborados. Así que una evaluación cuantitativa que fortaleciera la evaluación cualitativa debe ser considerada si se pretende continuar con el trabajo propuesto por el programa de intervención.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1998) Metodología y práctica del desarrollo comunitario. ¿Qué es el desarrollo de la comunidad?. Argentina. LumenHumanitas.
- Arendt, H. (1970). Sobre la violencia. Madrid: Alianza Editorial.
- Aulestia Páez, C. (2014) El teatro del oprimido de Augusto Boal como herramienta de intervención social comunitaria. (Tesis inédita de maestría). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Ávila, M. y Vera, A. (2009). La educación popular en el desarrollo comunitario. En Buelga, S.; Musitu, G.; Jiménez, A.; Ávila, A. y Arango, C. *Psicología Social Comunitaria* (pp.177-201). México:Trillas.
- Ávila, M., Vera, A., Musitu, G. & Jiménez, T. (2009). Educación Popular y Promoción del Bienestar. México: Trillas.
- Ávila, ME; Vera-Jiménez, A; Martínez-Ferrer, B y Bahena, A. (2016) Un análisis psicosocial de la confianza en los grupos policiales: el caso de Cuernavaca (México). En *Perfiles latinoamericanos*, 24(47), 151-174.
- Azaola, E. (2012) Violencias de hoy violencias de siempre. En *Desacatos*, 40 13-32.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2007). El rostro bifronte del fatalismo: fatalismo colectivista y fatalismo individualista. En *Psicothema*, 19 (4), 252-258.
- Boal, A. (1980) Teatro del oprimido 1: Teoría y práctica.
- Boal, A. (1998) Juegos para actores y no actores. España. Ed. Alba.
- Briceño-León, R. (1998). El contexto político de la participación comunitaria en América Latina. En *Cadernos de Saúde Pública*, 14(2), 141-147.

- Buelga, S. (2007). El empowerment: la potenciación del bienestar desde la psicología comunitaria. En M. Gil (Dir), *Psicología social y bienestar: una aproximación interdisciplinar* (pp. 154-173). Universidad: Zaragoza.
- Bustillos, G. y Vargas, L. (1987) Técnicas participativas de educación popular. Chile: CIDE
- Calderón, P. (2009). Teoría de los conflictos de Johan Galtung. En *Revista Paz y Conflictos*. (2), 60-81.
- Castells, M. (1997). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza Editorial.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2010). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. Indicadores sociodemográficos.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. *Informe de pobreza y evaluación en el estado de Morelos 2012*. México, D.F. CONEVAL., 2012
- Consejo Nacional de Población (2010) La situación actual de los jóvenes en México. Serie de documentos técnicos.
- Coppens, F. y Van de Velde, H. (2005) Técnicas de educación popular. Nicaragua: CURN/CICAP
- Douglas, P. y Zimmerman, M. (1995). Empowerment theory, research and application. *American Journal of Community Psychology* (23) 5, 569-579.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1993). *Ensayo: La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Hart, R.
- Freire, P. (1970) Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires. Siglo XXI
- Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. Montevideo, Uruguay: S. XXI
- Freire, P. (1975). ¿Extensión o comunicación?: La concientización en el mundo rural. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (1994). Educación y Participación Comunitaria. En *Experiencias Educativas*, 41, 29-33
- Fromm, E. y Maccoby, M. (1973) *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano*. D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, A. (2007) Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. México. Taurus.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En *Frontera Norte*, 9(18), 9-28.
- Held, D. y McGrew, A. (2003). Globalización/Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial. España. Paidós.
- Hidalgo, N. (2013) El teatro del oprimido: Política y terapia. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- IMJUVE (2013) Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México.
- INEGI (2017) Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (12 de agosto).
- Kliksberg, B. (1998). Seis tesis no convencionales sobre participación. En *Revista Venezolana de Gerencia*, 3(6), 131-170.
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En publicación: *Participación y desarrollo social en la adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Lewis, O. (1961) *Los hijos de Sánchez*. México: Grijalbo
- Martín-Baró, I. (1998) *Psicología de la liberación*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Martínez-Ferrer, B.; Ávila-Guerrero, M.A.; Vera-Jiménez, A.; Bahena-Rivera, A. y Musitu-Ochoa, G. (2016) Satisfacción con la vida, victimización y percepción de inseguridad en Morelos, México. *Salud Pública Mex*; 58: 16-24.
- Montero, M. (2004) *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Ed. Paídos

- Morales, T. (2016) Maestros que lloran por las noches: Libros de siembras de culturas de paz y buen vivir a partir de prácticas que no parecen arte. Guanajuato: Secretaría de Educación.
- Musitu, G, Buelga, S y Jiménez, T. (2009). Perspectivas sociocomunitarias. En *Psicología Social Comunitaria* (pp.81-99). México: Trillas.
- Musitu, G. & Buelga, S. (2004) Desarrollo Comunitario y Potenciación. En G. Musitu, J. Herrero, L.Cantera y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria*, (pp. 167-195). Barcelona: UOC.
- Musitu, G; Buelga, S, y Jiménez, T. (2009). Perspectivas sociocomunitarias. En *Psicología social comunitaria* (pp. 99-106). Trillas: México.
- Nordstrom, C. (2011) Simultaneity, Multiplexity, Extra-legal-Emerging ideas in times of global crisis. En *Working papers in social anthropology*, 20, 1-13.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72.
- OCDE;CEPAL, CAF (2016) Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento, Paris. OECD
- Ollin, Jóvenes en Movimiento, A.C. (2014) *Índice de Participación Juvenil en el Estado de Morelos*. México: Ollin, Jóvenes en Movimiento, A.C.
- Pearce, J. (2006). ¿Hacia una política post-representativa?: La participación en el siglo XXI. En *Cuadernos de Trabajo de Hegenoa*.
- Pérez, G. y Romero, M. (2007) La cuestión social de los jóvenes. En *Trabajo decente para los jóvenes en Argentina*. Organización Internacional del Trabajo.
- Pérez, J. (2011) Historia y Destino: El fatalismo como identidad nacional lusa. En *Diacrione*, 8(4).

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1993) *Informe sobre Desarrollo Humano*.
España: Centro de Comunicación, Investigación y Documentación entre Europa, España y América Latina (CIDEAL)
- Rodríguez, C. (2001) Participación juvenil y ciudadanía. *Protagonismo juvenil en proyectos locales: Lecciones del cono Sur*.
- Sadan, E. (1997). Empowerment: Definitions and Meanings. En *Empowerment and community planning* (pp.73-136).
- Sánchez, E. (1998) Participación comunitaria para la solución de problemas ambientales. En Guevara, J., Landázuri, A. M., Teran, A. Coordinadores: *Estudios de Psicología ambiental en América Latina*. (pp. 97-114)
- Sánchez, J. (2005) El fatalismo como forma de ser en el mundo del latinoamericano. En *Revista Psicogente*, 8(13), 55-65.
- Secretaría de Desarrollo Social (2013) *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*
- Serna, L. (1998). Globalización y participación juvenil. En *Jóvenes. Revista de Estudios sobre juventud*, 4(5) 43-61.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2002). Código Ético del Psicólogo. México:Trillas
- Ussher, M. (2008) Complejidad de los procesos de participación comunitaria. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Wallerstein, I. (2003). EL capitalismo histórico. México: Siglo XXI
- Wandersman, A. & Giamartino, G. (1980) Community and individual difference characteristics on initial participation. *American Journal of Community Psychology*, 8,217-227.

Zimmerman, M.; Israel, B.; Schulz, A. y Checkoway, B. (1993). Further explorations in empowerment theory: an empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*.

ANEXOS

Anexo 1: Guía de entrevista para grupo focal

- ¿piensan que el destino de cada uno de nosotros está ya determinado?
- ¿tiene sentido que hagamos planes a futuro?
- ¿qué esperan del futuro?
- ¿cómo valoran su presente? ¿les ha pasado que se sientan que aquellos problemas que los abruma, los lastiman o los presionan, están fuera de sus manos? ¿piensan que tienes control sobre esos problemas?
- ¿qué lleva a una persona a tener éxito en la vida? ¿qué necesita una persona para triunfar en la vida?
- ¿encuentran en ustedes actitudes pasivas o conformistas?
- ¿crees que lo que pase contigo en el futuro, depende principalmente de tus propias acciones?
- ¿qué papel juega Dios en su vida?

Anexo 2. Programa de Intervención: Espectáculos Sociales

Fundamento

La base del fundamento del programa es, a su vez, el programa “Promoción del Bienestar”, de Ávila, Vera, Musitu y Jiménez (2009), el cual comprobó su efectividad para preparar condiciones cognitivas y efectivas para el cambio, desde del método psicosocial de concientización de Paulo Freire. A partir de este trabajo, se ha recreado, incorporando elementos de teatro del oprimido, el programa que a continuación se describe.

El programa de intervención que se propone tiene su sustento en el método de la educación concientizadora de Paulo Freire, el cual consta de tres momentos:

Codificación: Es en este momento donde se conoce y comprende la propia realidad de la vida de los integrantes de la comunidad, además, se identifican las situaciones límite, a partir de las cuales, podrá determinarse y elaborarse el contenido educativo (Ávila et al., 2009).

Decodificación: El código que fue identificado y elaborado en el momento anterior, es descompuesto en el segundo momento, pues se trata de analizar críticamente la forma en que la comunidad percibe su realidad. Este momento consta de dos fases (Ávila et al., 2009):

4. Motivación: Busca codificar en imágenes los problemas y situaciones a discutir, con el propósito de conducir a los grupos a un proceso de reflexión
5. Concientización: En esta etapa se extraen las palabras generadoras que expresan, de mejor manera, los problemas que son vividos por los participantes para que, a partir de su reflexión, se supere la comprensión ingenua de la realidad y se cambie por una más crítica. Así mismo, se busca que los participantes reconozcan su rol activo en los procesos de transformación.

De acuerdo con Ávila et al., (2009) ambos momentos persiguen un fin que es, por naturaleza, político, y que va encaminado a transformar el modo en que las personas y la comunidad, perciben su realidad.

Relación educativa en el proceso concientizador: Como en los momentos de “codificación” y “decodificación” están siempre involucrados de manera activa dos actores: *educador* y educando, se propone que desde el comienzo el proceso enseñanza-aprendizaje se dé bajo una estructura horizontal, que contemple como herramientas principales de educación, el diálogo y la participación. (Ávila et al., 2009)

El programa, además, incluye elementos del teatro del oprimido de Augusto Boal (1980), director, dramaturgo y actor brasileño influenciado por el pensamiento de su compatriota Paulo Freire, quien realiza una dura crítica sobre el papel del teatro en la sociedad y su “forma” de perpetuar las estructuras opresoras.

Boal (1980) reconoce que el teatro, así como cada una de las actividades que el ser humano realiza, es una actividad política y negarlo reflejaría, necesariamente, una postura política. Plantea entonces la necesidad de rescatar el teatro para ponerlo al servicio de las minorías oprimidas, evidenciando con ello la posibilidad de utilizar el teatro como herramienta de transformación social y como una oportunidad para brindarle la palabra a aquellos a quienes se les ha negado (Boal, 1980; Hidalgo, 2013)

El teatro es una forma de conocimiento y debe ser también un medio de transformar la sociedad. Puede ayudarnos a construir el futuro, en vez de esperar pasivamente a que llegue. (Boal, 1998)

Boal (1980) afirma que, las distinciones que se dan desde el teatro entre actores y espectadores son un reflejo de las distinciones que acontecen en la vida real. Así como en el teatro, también en la vida real son unos los que actúan y otros los que contemplan el “espectáculo”. El teatro de oprimido (Boal, 1980;1998) propone, entonces, romper con la barrera impuesta entre actores y espectadores para que todos, unos y otros, nos concibamos como “*espectadores*” es decir, como individuos que, al mismo tiempo que contemplan son también capaces de actuar activamente en la construcción, ya sea de una puesta en escena, ya sea de la realidad social.

Como instrumentos del Teatro del Oprimido, Boal (1980) propone tres estilos de teatro: Teatro Invisible, Teatro Imagen y Teatro Foro, con los cuales es posible que actores, no actores y espectadores se reconozcan ellos mismos como “*espectadores*”, no sólo en el teatro sino también en la construcción de nuestra realidad social

Presentación del programa

Objetivo general

Contribuir a la comprensión de la realidad social, favorecer la construcción de colectividad y promover la concepción de los participantes como actores protagónicos de la transformación social.

Objetivos específicos

- Contribuir al conocimiento y comprensión de los participantes de su realidad social en torno a la reflexión de las condiciones que configuran su entorno social, la construcción de colectividad y su concepción como actores de transformación social

- Favorecer el análisis crítico de la forma en la que los participantes perciben su realidad en torno a la reflexión de las condiciones que configuran su entorno social, la construcción de colectividad y su concepción como actores de transformación social
- Construir, de manera colectiva, un guion de una puesta en escena en el que se integren las reflexiones y críticas generadas durante el programa que, al mismo tiempo, permita a los participantes convertirse en promotores por medio de su presentación en distintos espacios.

Estructura y duración del programa

El programa está compuesto de tres unidades temáticas y un espacio de montaje; la unidad temática uno consta de cinco sesiones, las unidades temáticas dos y tres constan de tres sesiones cada una y cada sesión tiene una duración de tres horas. El espacio de construcción del guion colectivo y montaje consta de ocho sesiones, cada una de ellas con una duración de tres horas. Además se considera una sesión de apertura con una duración de tres horas, lo que genera un total de 60 horas.

Las unidades temáticas son:

Unidad 1. Reconociendo mi entorno: Esta unidad va encaminada principalmente a la promoción de una reflexión crítica en torno a las condiciones que actualmente condicionan el entorno social de los integrantes del grupo.

Unidad 2. Construyendo colectividad: Esta unidad se plantea en función de hacer frente al comportamientos individualistas que se instaura desde la actitud fatalista y en promover espacios que contribuyan a la construcción de colectividad entre los miembros del grupo.

Unidad 3. Actuando mi presente: ACTUAR, se convierte en el componente fundamental de la presente unidad, un actuar en el escenario teatral que se vea traducido en un actuar en el escenario social.

Población

El programa está dirigido a jóvenes de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán. El grupo estuvo compuesto por 10 jóvenes de entre 19 y 26 años de los cuales 4 son hombres y 6 mujeres.

Instrucciones para su aplicación

Para la aplicación del presente programa deben tomarse en cuenta dos fases las cuales están integradas por un conjunto de actividades que buscan seguir la lógica del método de la educación concientizadora propuesto por Paulo Freire y están apoyadas en dos de los teatros propuestos por el actor y dramaturgo Augusto Boal (1980). En cada una de las unidades están presentes las dos fases. Las fases son las siguientes (Ávila et al., 2009):

1. Fase de diagnóstico: Esta fase se orienta a promover los procesos de codificación-decodificación los cuales harán posible que los participantes, a partir de los temas generadores y las situaciones límite, puedan expresar su sentir y su pensar en torno a las mismas, así como validar sus sentires y pensares y analizar las cogniciones que hay detrás de ellos. Esta fase está compuesta por las actividades 1, 2, y 3.

2. Fase de potenciación: Esta fase, a su vez, está compuesta de dos sub-fases. La primera de ellas va encaminada a la movilización de la conciencia, la intención es que los participantes encuentren las herramientas que les permitan relativizar las cogniciones que existen detrás de sus creencias y, en consecuencia, modificarlas. El fin de esta sub-fase es promover la problematización de las condiciones que sirven de base a las cogniciones de sus creencias y, posteriormente, la desnaturalización de estas mismas cogniciones. A la primer sub-fase de la fase de potenciación le corresponde la actividad 4.

En el primer periodo de la fase de potenciación se hará uso del Teatro Imagen propuesto por el dramaturgo Augusto Boal (1980), dicho teatro encuentra su sustento en la educación

problematizadora de Paulo Freire. La intención de este estilo de teatro (Boal, 2002) es la de permitirse pensar con el cuerpo, sin palabras, es decir sin pasar por la racionalización, lo que permite la expresión genuina de nuestras percepciones, creencias y valores. Entonces, utilizando los cuerpos y objetos presentes en el espacio de trabajo, se llega a la construcción de una opinión generalizada de un tema dado. El teatro imagen consta de tres momentos (Boal, 1998), la construcción de la imagen real (la imagen generalizada), posteriormente su transformación en imagen ideal (la imagen que la comunidad desearía construir) y finalmente la elaboración de los actos que harán posible la transformación de la imagen real a la imagen ideal. En el programa se incluye un cuarto momento, en el que sea posible llevar a las palabras las imágenes creadas por el cuerpo.

La segunda de las sub-fases busca dar sentido y reafirmar las “nuevas cogniciones” construidas a partir de la problematización favorecida en la sub-fase anterior. A diferencia de la fase y la sub-fase anteriores, esta sub-fase no se realiza en cada una de las unidades sino que integra, en una misma actividad, los procesos de revalorización y reafirmación de creencias correspondientes a cada una de las unidades.

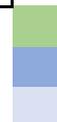
En la segunda sub-fase de la fase de potenciación también se hace uso de uno de los teatros propuestos por Boal (1980), se trata del Teatro Foro el cual hace una invitación directa, a los espectadores, a convertirse en actores durante la puesta en escena, lo que permite a los espectadores reconocer, pensar, reflexionar y criticar su papel de “espectadores” antes de asumirlo (Boal, 1998).

En las dos fases se propone el uso de técnicas participativas propias de la Educación Popular, las cuales puedan motivar la participación de los participantes y faciliten la formación de un ambiente cálido y ameno que, de apertura a la reflexión y a la socialización de experiencias, sentires y pensamientos, desde el respeto mutuo y la colaboración.

Las técnicas que se sugieren en este programa han sido tomadas y de distintos manuales cuyos créditos se recogen en las referencias bibliográficas.

Espectadores Sociales		
Unidad	Actividad	Duración
Sesión de apertura	Actividad de apertura	Una sesión de tres horas
1. Reconociendo mi entorno	Actividad 1. Codificando imágenes	Cinco sesiones de tres horas
	Actividad 2. Reconociendo mis creencias	
	Actividad 3. Validando y analizando mis creencias (Teatro Imagen 1)	
	Actividad 4. Relativizando y renovando mis creencias (Teatro Imagen 2)	
2. Construyendo colectividad	Actividad 1. Codificando imágenes	Tres sesiones de tres horas
	Actividad 2. Reconociendo mis creencias	
	Actividad 3. Validando y analizando mis creencias (Teatro Imagen 1)	
	Actividad 4. Relativizando y renovando mis creencias (Teatro Imagen 2)	
3. Actuando mi presente	Actividad 1. Codificando imágenes	Tres sesiones de tres horas
	Actividad 2. Reconociendo mis creencias	
	Actividad 3. Validando y analizando mis creencias (Teatro Imagen 1)	
	Actividad 4. Relativizando y renovando mis creencias (Teatro Imagen 2)	
Unidades 1, 2 y 3 Construcción colectiva del guion/Montaje de la puesta en escena	Actividad 5. Revalorando y reafirmando mis creencias (Teatro Foro)	Ocho sesiones de tres horas

Fase Diagnóstica
 Fase de Potenciación (a)
 Fase de potenciación (b)



Evaluación de la efectividad del programa

Una vez que el programa haya sido implementado se evaluará su efectividad haciendo uso de dos técnicas:

1. Un mes después de la aplicación del programa se llevará a cabo un grupo de discusión con los participantes del mismo, los datos arrojados por esta técnica serán analizados cualitativamente. La duración aproximada del grupo de discusión será de sesenta minutos.
2. La puesta en escena construida colectivamente representa el producto final del programa, ésta servirá también para evaluar la efectividad del programa al analizar su contenido cualitativamente.

UNIDAD 1: RECONOCIENDO MI ENTORNO

Esta unidad va orientada principalmente a la promoción de espacios que contribuyan a la reflexión de las condiciones que actualmente configuran el entorno social de los participantes. Las reflexiones en torno a las condiciones actuales de existencia promoverán, a su vez, la construcción de una conciencia crítica de la historia y, en consecuencia, a la superación del presentismo, pero no sólo en relación con que se contemple el futuro como posibilidad y que de ello se desprenda la esperanza (Freire, 1970), sino también en función de que los jóvenes conozcan, reconozcan, asuman y critiquen su historia y, con ello, las condiciones que han configurado su realidad. Cuando se niega la temporalidad, se niega la existencia misma, y la única posibilidad de existencia radica entonces en el apego al espacio garantizado que brinda el presente (Martín-Baró, 1998; Freire, 1970). La recuperación y comprensión crítica de la memoria histórica hará posible, para las mayorías oprimidas, la evaluación de la validez de los supuestos ideológicos que el sistema dominante plantea y defiende, y que el resto, conserva y reproduce.

Cuando no existe una conciencia histórica, no sólo no es posible la construcción de una esperanza en el futuro, sino que, además se tienden a normalizar y naturalizar las condiciones presentes. Así pues, los oprimidos aceptarán de manera fatalista su explotación, hasta el momento en que sean conscientes de las razones que hay detrás de su estado de opresión (Freire, 1970; Martín-Baró, 1998; Ávila et al., 2009).

Objetivo

Promover en los jóvenes espacios de reflexión que les permita conocer, reconocer, asumir y criticar las condiciones que actualmente configuran su entorno social y, con ello, que configuran también su realidad.

Actividad 1: Codificando imágenes

- Los participantes reconocerán e integrarán elementos que les dan identidad como personas, como escuela, como estado y como país, es decir, aquellos elementos que los caracterizan y los hacen diferentes a otros (*Técnica 1. Caja de raíces*), posteriormente compartirán con el grupo los elementos que integraron y las razones por las que lo hicieron (*Técnica 2. Mi muñeco de papel*).
- Posteriormente se pedirá a los participantes que, tomando en cuenta lo que cada uno de ellos expresó, plasmen en una sola imagen los elementos que los caracterizan y diferencian como personas, como escuela, como comunidad y como país. (*Es indispensable contar con una gran cantidad de hojas y materiales variados con los que puedan dibujar, crayones, plumones, gises, pintura acrílica, etc.*) Los productos que de esta acción emerjan, deberán distribuirse por todo el espacio de trabajo con el objeto de que sean visibles para todos los participantes.
- Se invitará a los participantes a que elijan un estilo particular de caminar, con el cual, deberán recorrer el espacio de trabajo deteniéndose frente a cada una de las imágenes por ellos producidas y reaccionando a ellos según la sensación que éste les provoque.
- Deberán elegir de manera individual una imagen con la que se identifiquen, posteriormente hacer cuatro equipos de cinco integrantes y consensar una imagen colectiva, explicar los motivos. Hacer dos equipos de 10 integrantes y repetir la dinámica de los equipos anteriores. Elegir una sola imagen para todo el grupo. Cada una de las veces que una imagen sea seleccionada, los motivos de la elección deberán ser explicados.
- Se pedirá a los participantes que, a modo de mapa mental, coloquen, de manera individual, alrededor de la imagen seleccionada (previamente pegada sobre un papelógrafo) las

sensaciones que la imagen seleccionada les produce. Después, haciendo uso de plumones de diferentes colores, los participantes deberán relacionar las sensaciones repetidas o aquellas que consideran pudieran englobarse. De este papelógrafo, debe resultar una lista limpia y sintetizada de las sensaciones reconocidas por los participantes.

- Se pedirá a los participantes que identifiquen situaciones específicas de su cotidianidad que configuran su historia y la de su comunidad (*Técnica 3. Línea del tiempo*) Posteriormente se les invitará a reflexionar sobre los sentimientos que provocan las situaciones antes planteadas y a compartirlos con el grupo (*Técnica 4. Telaraña*) Esta reflexión deberá llevar a la generación de una lista sobre las situaciones y los sentimientos mencionados.

Actividad 2: Reconociendo mis creencias

- Se pedirá a los participantes que, en grupos de tres, elijan una situación que configure su historia y la de su comunidad (de la lista generada en la actividad anterior) y los sentimientos que dicha situación provoca (también de la lista generada en la actividad anterior). Una vez elegida la situación y los sentimientos, los integrantes del equipo deberán representarlos en una imagen/escultura, utilizando para ello sus cuerpos y la gesticulación de su rostro. El resto de los participantes deberán, mientras observan la representación, reflexionar sobre las preguntas: ¿qué pienso de esas situaciones que configuran mi historia y la de mi comunidad? ¿con qué frecuencia soy consciente de ellas? ¿por qué? ¿qué pienso de que sean esos sentimientos los que nos provocan dichas situaciones?, la intención es llegar a las “creencias generalizadas” es decir, que piensan de lo que piensan.
- La actividad se repetirá con cada uno de los equipos conformados y hasta que las situaciones y los sentimientos generados en la actividad anterior, sean agotados.

Posteriormente los participantes pasarán a expresar sus reflexiones (*Técnica 5. La historia de mi...*)

- A partir de las reflexiones generadas por la actividad y las preguntas anteriores, se elaborará una lista de las “creencias generalizadas”. Es tarea del facilitador asegurarse de construir una lista en limpio, en la que las “creencias generalizadas” sean visibles y están bien dispuestas.

Actividad 3: Validando y analizando mis creencias (Teatro Imagen. 1)

- Se formarán tres grupos con los participantes (*Técnica 6. Conejos y conejeras*), uno de los grupos conformados representará una de las “creencias generalizadas” surgidas de la actividad anterior en una imagen/escultura “real”, mientras que los otros grupos se dedicará a “analizar” la creencia desde la imagen colectiva. ¿Qué pienso de esta creencia? ¿es útil? ¿cómo se habrá convertido en una creencia generalizada? ¿yo me la he apropiado? ¿cómo me la apropie? Se harán tantas imágenes/esculturas como “creencias generalizadas” existan en la lista, es decir, hasta que se agoten las “creencias generalizadas” plasmadas en la lista realizada en la actividad anterior.
- Las reflexiones construidas deberán ser compartidas con el grupo (*Técnica 7. Mapa de ideas*), la intención es que las “creencias generalizadas” puedan validarse entre diferentes personas y en diferentes contextos, al tiempo que se analiza si dichas creencias favorecen o empobrecen la promoción de la construcción de la conciencia crítica de la historia.
- Es importante que se tome una foto de cada una de las imágenes/esculturas “reales” surgidas, pues representan la materia prima con la que se conformará la puesta en escena

que dará vida al Teatro Foro y con la que será posible concluir con el segundo periodo de la fase de potenciación de la intervención.

Actividad 4. Relativizando y renovando mis creencias (TEATRO IMAGEN. 2)

- Las fotografías de las imágenes/esculturas “reales” construidas en la actividad anterior, estarán dispuestas alrededor del salón, se invitará a los participantes a que elijan un estilo particular de caminar, con el cual deberán recorrer el espacio de trabajo deteniéndose frente a cada una de las imágenes/esculturas y reaccionando a ellas según el sentimiento que les provoque.
- Se pedirá a los participantes que se sienten en círculo, al centro de éste pasarán los “autores” de cada una de las imágenes/esculturas “reales”, quienes volverán a representarlas. El resto de los participantes, es decir, aquellos que no participaron en la construcción de la imagen/escultura “real” en cuestión, deberán dedicar un tiempo a observarla y, posteriormente, dialogaran, hasta ponerse de acuerdo, respecto a cómo podrían transformar esa imagen/escultura “real” en una imagen/escultura “ideal” (*Técnica 8. Cuchicheo*)
- Una vez que se haya establecido el acuerdo, los participantes que no se encuentren representando la imagen/escultura deberán, como si sus compañeros fueran arcilla, convertir la imagen/escultura “real” en imagen/escultura “ideal”. Esta dinámica se repetirá con cada una de las imágenes/esculturas “reales” obteniendo, de cada una de ellas, una imagen/escultura “ideal”.
- Se pedirá a los participantes que describan la transformación de la imagen/escultura “real” a la imagen/escultura “ideal”, además de las acciones que resultan necesarias para conseguir dicha

transformación. Posteriormente ambos grupos deberán reflexionar sobre las acciones propuestas y sobre el resultado de dichas acciones, es decir, sobre la imagen/escultura “ideal”.

- Es importante que se registren las acciones que permitirán pasar de la imagen/escultura “real” a la imagen/escultura “ideal”, pues representan la materia prima con la que se conformará la puesta en escena que dará vida al Teatro Foro y con la que será posible concluir con el segundo periodo de la fase de potenciación de la intervención.

DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS SUGERIDAS PARA LA UNIDAD 1

Técnica 1. Caja de Raíces

Objetivo

Invitar a los participantes a reflexionar sobre aquellos elementos de su acontecer diario que les dan identidad como personas, como escuela, como familia y como comunidad, al tiempo que son capaces de explicarlos y simbolizarlos.

Material

- Elementos cotidianos que los participantes identifican como propios de su identidad, los cuales pueden estar o no simbolizados en otro objeto y que, a su vez, estarán integrados en una caja del material que ellos elijan.

Desarrollo

Con una sesión de anticipación se pide a los participantes que preparen una caja con los diferentes objetos, elementos, fotos, cosas que sean importantes para ellos, para su familia, para su escuela y comunidad y que, al mismo tiempo representen las raíces y la identidad de los mismos.

Se explica a los participantes que dicha caja deberá ser llevada a la sesión siguiente pues con ella se llevarán a cabo diferentes ejercicios.

Técnica 2. Muñeco de papel

Objetivo

Promover un espacio de confianza que permita la expresión desinhibida de los participantes en torno a lo que representan los elementos que integran su caja de raíces y el motivo por el que los eligieron.

Material

- Periódicos viejos
- Maskintape

Desarrollo

Se coloca en el centro del lugar de trabajo un montón de periódicos viejos y se pide a los participantes que los rompan en tiras, una vez que todo el periódico está roto se invita a los participantes a que jueguen con él, pueden aventarlo hacia arriba, hacer camas de periódico y aventarse sobre ellas, etc... Posteriormente se ponen a su disposición varios rollos de maskintape y se les orienta a construir un muñeco de papel utilizando las tiras de periódico, una vez que el muñeco esté elaborado, los participantes deberán utilizarlo para hablar sobre los elementos que integran su caja de raíces, es decir, como si se tratara de la historia del muñeco, los participantes hablarán de su propia historia.

Técnica 3. Línea de tiempo

Objetivo

Construir una secuencia cronológica (línea del tiempo o periodización) con base a los recuerdos individuales o del grupo de aquellos eventos que los dotan de identidad a ellos y a su comunidad

Material

- Papel craft
- Plumones
- Crayolas
- Colores
- Pintura acrílica
- Maskintape

Desarrollo

Inicialmente cada participante trabaja de manera individual construyendo su propia línea del tiempo con base a la pregunta ¿cuáles son los eventos significativos que han marcado mi vida y han construido mi identidad? ¿cuáles son los eventos significativos que han construido la historia e identidad de mi comunidad?

Cada participante deberá presentar su línea del tiempo y compartir sus memorias, las líneas del tiempo serán pegadas en la pared y, a partir de ellas, deberá construirse una línea del tiempo colectiva.

Técnica 4. La telaraña

Objetivo

Generar un espacio de confianza en el que los participantes puedan expresar los sentimientos que les generan las situaciones elaboradas mediante la técnica anterior, además la telaraña ofrece una imagen visual para introducir el tema de la construcción de memoria histórica como un proceso colaborativo y compartido.

Material

- Carrete de estambre

Desarrollo

Parados en un círculo amplio cada uno de los participantes comparte los sentimientos que le provocan las situaciones que integran su línea del tiempo. Una vez que la primera persona ha terminado toma el carrete de estambre y lo lanza hacia otra persona, sin dejar de mantener contacto con el estambre. Al final, el grupo entrelazado por la red intenta moverse hacia la derecha y la izquierda, y hacia adelante o hacia atrás. El estambre hecho telaraña representa una metáfora de cómo tejemos memorias como miembros comunes de diferentes colectividades.

Técnica 5. La historia de mi...

Objetivo

Promover que los participantes reflexionen sobre los acontecimientos que configuran su historia y la de su comunidad y consigan elaborar una historia en la que integren sus reflexiones y aquellas reflexiones de sus compañeros que pudieran asociar con las propias

Material

- Hojas de reúso
- Lápices
- Bolígrafos

Desarrollo

Se trata de hacer una historia, a la que después de le dará lectura, de la propia vida de los participantes, utilizando para ello una idea, una parte del cuerpo, un acontecimiento sugerido en la línea del tiempo, etc...

Se pide a los participantes que, a partir de las reflexiones y elaboraciones cognitivas que han venido produciendo a lo largo de la unidad, elaboren una historia, o cuento, sobre su propia historia y la de su comunidad. La historia será compartida con el resto del grupo.

(Es importante aclarar a los participantes que, si bien la elaboración de sus historias deberá ser plasmada en papel, pueden compartirla con el resto del grupo en forma de dibujo, representación escénica o como su creatividad les permita)

Técnica 6. Conejos y conejeras

Objetivo

Favorecer la animación de los participantes al tiempo que se conforman equipos para continuar con el desarrollo de las actividades

Desarrollo

Se pedirá a los participantes que formen equipos de tres personas donde dos se toman de las manos y forman un círculo que será llamado “conejera”; la tercera persona se mete dentro de la conejera.

El coordinador también forma parte del juego y dará las siguientes indicaciones:

1. Cambio de conejos: Las conejeras se quedan en su lugar, sin moverse, sólo levantas las manos para que los conejos salgan y busquen una nueva conejera. Aquí, el coordinador también busca su propia conejera, por lo tanto un nuevo conejo se quedará sin conejera y él pasará a ser el coordinador del juego.

2. Cambio de conejeras: Con esta consigna sólo se mueven los que forman las conejeras mientras los conejos se quedan quietos esperando una nueva conejera. Los participantes que lleguen al último serán ahora los coordinadores del juego.

3.- Cambio de todo: E esta indicación los grupos se deshacen completamente y se rehacen con nuevos integrantes.

Nota: Según el número de participantes el coordinador participará o no en la actividad, además, deberá tener cuidado de detener la actividad cuando se hayan conformado grupos de tres integrantes.

Técnica 7. Mapa de ideas

Objetivo

Analizar las reflexiones construidas en torno a las creencias generalizadas con la intención de validarlas en diferentes personas y diferentes contextos.

Material

- 5 papelitos por jugador
- Papelógrafo
- Plumones

Desarrollo

Este juego está diseñado para profundizar en un tema e ir construyendo un mapa de ideas colectivo que ayude a detectar conexiones. Este juego sirve para encontrar relaciones. Se juega por turnos como juego de mesa.

Se reparten 5 papelitos a cada *Jugador* y se les pide que escriban una palabra o una idea que tenga que ver con lo que se analiza en un papelito, quedando los otros cuatro libres. Sobre la mesa se coloca un papel grande. Empieza el juego.

Turno 1. Cada *Jugador*, por turno, coloca libremente el papelito que escribió en un lugar de la mesa (sobre el papel), buscando que las palabras o ideas colocadas se relacionen espacialmente (si dos papelitos están más cerca de un tercero, tienen más que ver entre sí, la dirección en la que apuntan los papelitos tiene significado...)

Turno 2. Cada *Jugador* hace dos “Movidas”.

Turno 3. Cada *Jugador* hace tres “Movidas”.

Turno 4. Cada *Jugador* hace cuatro “Movidas”.

.... (y así sucesivamente).

Las “Movidas” que los *Jugadores* pueden hacer son:

1. Escribir una nueva palabra y colocarla. (Solo se puede escribir cuando sea su turno, nunca cuando otro está “Tirando”).
2. Mover de lugar o retirar una palabra de la mesa.
3. Dibujar una línea, un círculo en la mesa (no se permite dibujar una palabra).

Se puede repetir “Movidas”, es decir, si el Jugador en su turno tres, con derecho a tres “Movidas”, decide mover tres papelitos de lugar, es válido.

Conforme avanza el juego, al tener más “Movidas” cada jugador puede transformar más el Mapa de Ideas que se va formando, pero también se va llegando a un consenso acerca de las relaciones, por lo que los *Jugadores* se vuelven más prudentes en sus Tiradas.

Al estar limitado el número de papelitos, conforme avanza el juego, son más valiosas las nuevas palabras que se pueden incorporar.

Los *Jugadores* pueden “Pasar” o decidir usar menos “Movidas” de las que les corresponden.

El Juego acaba cuando todos los Jugadores deciden ya no seguir... el mapa está finalizado.

Técnica 8. Cuchicheo

Objetivo

Generar un acuerdo colectivo respecto a cómo puede, la imagen real, ser transformada en una imagen ideal

Desarrollo

Se discute durante 3 minutos, en *Parejas*, un tema particular, una vez transcurrido el tiempo de discusión entre *Parejas*, el coordinador llama a que se junten dos grupos de dos formando un grupo de cuatro. Los *Voceros* de cada *Pareja* explican lo acordado a los cuatro y vuelven a ponerse de acuerdo en una sola postura que los represente a todos, nombrando a un nuevo *Vocero* del grupo. Transcurrido el tiempo (3 minutos), el coordinador llama a la integración del siguiente grupo, ahora de ocho personas (sólo hablan los *Voceros* acordados por el grupo de cuatro)... y se repite la dinámica hasta que todo el grupo llegue a una sola voz y un acuerdo colectivo.

UNIDAD 2. CONSTRUYENDO COLECTIVIDAD

Esta unidad se plantea en sentido de hacer frente a los comportamientos individualistas que se instauran desde la actitud fatalista; se afirma que, hasta que los sectores desfavorecidos de la población latinoamericana reconozcan los intereses comunes que los convierten en aliados y encuentren que, en parte, la inmutabilidad de su mundo se debe a los comportamientos individualistas que asumen, la transformación de las condiciones actuales será posible (Freire, 1979; Martín-Baró, 1998).

La intención de esta unidad es, entonces, favorecer espacios que den cabida a la colectividad, permitiendo que el grupo reconozca y asuma intereses, preocupaciones, gustos, recursos y metas comunes. La construcción y aprehensión de lo colectivo favorece, por un lado, la superación de comportamientos individualistas al construir y defender objetivos e intereses comunes, así como estrategias comunes que favorezcan la consecución de dichos objetivos y, por el otro, favorece la superación de actitudes pasivas y conformistas al consolidar vínculos comunitarios que contribuyan a que el grupo se sienta acompañado y reforzado en su actuar cotidiano (Douglas y Zimmerman, 1995).

Objetivo

Favorecer la construcción de colectividad entre los miembros del grupo que, a su vez, promueva la superación de comportamientos individualistas.

Actividad 1: Codificando imágenes

- Se presentarán a los participantes diferentes estímulos visuales relacionados con situaciones específicas en que los jóvenes pueden o no asumir posturas individualistas o concebirse fuera de una colectividad, los cuales estarán distribuidos por todo el espacio de trabajo.
- Se invitará a los participantes a que elijan un sonido particular (no debe ser una palabra), con el cual deberán recorrer el espacio de trabajo deteniéndose frente a cada uno de los estímulos visuales dispuestos en el salón y reaccionando a ellos según la sensación que éste les provoque, su reacción deberá llevarlos a la modificación del sonido que han venido repitiendo.
- Deberán elegir de manera individual una imagen con la que se identifiquen, posteriormente hacer 4 equipos de cinco integrantes y consensar una imagen colectiva, explicar los motivos. Hacer dos equipos de 10 integrantes y repetir la dinámica de los equipos anteriores. Elegir una sola imagen para todo el grupo. Cada una de las veces que una imagen sea seleccionada, los motivos de la elección deberán ser explicados.
- Se pedirá a los participantes que, a modo de mapa mental, coloquen, de manera individual, alrededor de la imagen seleccionada (previamente pegada sobre un papelógrafo) las sensaciones que la imagen seleccionada les produce. Después, haciendo uso de plumones de diferentes colores, los participantes deberán relacionar las sensaciones repetidas o aquellas que consideran pudieran englobarse. De este papelógrafo, debe resultar una lista limpia y sintetizada de las sensaciones reconocidas por los participantes.
- Se pedirá a los participantes que identifiquen situaciones específicas de su cotidianidad que pueden llevar a los jóvenes a presentar actitudes individualistas o en las que se reconozcan fuera de una colectividad (*Técnica 1. Lluvia de ideas*) Posteriormente se les invitará a

reflexionar sobre los sentimientos que provocan las situaciones antes planteadas y a compartirlos con el grupo (*Técnica 2. Pantomima*) Esta reflexión deberá llevar a la generación de una lista sobre las situaciones y los sentimientos mencionados.

Actividad 2: Reconociendo mis creencias

- Se pedirá a los participantes que, en grupos de tres, elijan una situación que pueden llevar a los jóvenes a presentar actitudes individualistas o en las que se reconozcan fuera de una colectividad (de la lista generada en la actividad anterior) y los sentimientos que dicha situación provoca (también de la lista generada en la actividad anterior). Una vez elegida la situación y los sentimientos, los integrantes del equipo deberán representarlos en una imagen/escultura, utilizando para ello sus cuerpos y la gesticulación de su rostro. El resto de los participantes deberán, mientras observan la representación, reflexionar sobre las preguntas ¿qué pienso de que esas situaciones pueden llevar a los jóvenes a presentar actitudes individualistas o en las que se reconozcan fuera de una colectividad? ¿qué pienso de que sean esos sentimientos los que nos provocan dichas situaciones?, la intención es llegar a “creencias generalizadas” es decir, que piensan de lo que piensan.
- La actividad se repetirá con cada uno de los equipos conformados y hasta que las situaciones y los sentimientos generados en la actividad anterior, sean agotados. Posteriormente los participantes pasarán a expresar sus reflexiones (*Técnica 3. El afiche*)
- A partir de las reflexiones generadas por la actividad y las preguntas anteriores, se elaborará una lista de las “creencias generalizadas” del grupo respecto a las actitudes de conformismo y sumisión. Es tarea del facilitador asegurarse de construir una lista en limpio, en la que las “creencias generalizadas” sean visibles y estén bien dispuestas.

Actividad 3: Validando y analizando mis creencias (Teatro Imagen. 1)

- Se formarán tres grupos con los participantes (*Técnica 4. Las lanchas*), uno de los grupos conformados representará una de las “creencias generalizadas” surgidas de la actividad anterior en una imagen/escultura “real” (*Técnica 5. En río revuelto ganancia de pescadores*), mientras que los otros grupos se dedicará a “analizar” la creencia desde la imagen colectiva. ¿Qué pienso de esta creencia? ¿es útil? ¿cómo se habrá convertido en una creencia generalizada? ¿yo me la he apropiado? ¿cómo me la apropie? Se harán tantas imágenes/esculturas como “creencias generalizadas” existan en la lista, es decir, hasta que se agoten las “creencias generalizadas” plasmadas en la lista realizada en la actividad anterior.
- Las reflexiones construidas deberán ser compartidas con el grupo (*Técnica 6. Tendedero de ideas*), la intención es que las “creencias generalizadas” puedan validarse entre diferentes personas y en diferentes contextos, al tiempo que se analiza dichas creencias favorecen o empobrecen la superación de actitudes individualistas o en las que se reconozcan fuera de una colectividad.
- Es importante que se tome una foto de cada una de las imágenes/esculturas “reales” surgidas, pues representan la materia prima con la que se conformará la puesta en escena que dará vida al Teatro Foro y con la que será posible concluir con el segundo periodo de la fase de potenciación de la intervención.

Actividad 4. Relativizando y renovando mis creencias (TEATRO IMAGEN. 2)

- Las fotografías de las imágenes/esculturas “reales” construidas en la actividad anterior, estarán dispuestas alrededor del salón, se invitará a los participantes a que elijan un sonido

particular (no puede ser una palabra), con el cual deberán recorrer el espacio de trabajo deteniéndose frente a cada una de las imágenes/esculturas y reaccionando a ellas según el sentimiento que les provoque, la reacción producida deberá llevarlos a modificar el sonido que han venido repitiendo.

- Se pedirá a los participantes que se sienten en círculo, al centro de éste pasarán los “autores” de cada una de las imágenes/esculturas “reales”, quienes volverán a representarlas. El resto de los participantes, es decir, aquellos que no participaron en la construcción de la imagen/escultura “real” en cuestión, deberán dedicar un tiempo a observarla y, posteriormente dialogaran, hasta ponerse de acuerdo, respecto a cómo podrían transformar esa imagen/escultura “real” en una imagen/escultura “ideal” (*Técnica 7. Finalizar con una pregunta*)
- Una vez que se haya establecido el acuerdo, los participantes que no se encuentren representando la imagen/escultura deberán, como si sus compañeros fueran arcilla, convertir la imagen/escultura “real” en imagen/escultura “ideal”. Esta dinámica se repetirá con cada una de las imágenes/esculturas “reales” obteniendo, de cada una de ellas, una imagen/escultura “ideal”.
- Se pedirá a los participantes que describan la transformación de la imagen/escultura “real” a la imagen/escultura “ideal”, además de las acciones que resultan necesarias para conseguir dicha transformación. Posteriormente ambos grupos deberán reflexionar sobre las acciones propuestas y sobre el resultado de dichas acciones, es decir, sobre la imagen/escultura “ideal”.
- Es importante que se registren las acciones que permitirán pasar de la imagen/escultura “real” a la imagen/escultura “ideal”, pues representan la materia prima con la que se conformará la

puesta en escena que dará vida al Teatro Foro y con la que será posible concluir con el segundo periodo de la fase de potenciación de la intervención.

DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS SUGERIDAS PARA LA UNIDAD 2

Técnica 1. Lluvia de ideas

Objetivo

Poner en común el conjunto de ideas o conocimientos que cada uno de los participantes tiene sobre un tema y, colectivamente, llegar a conclusiones

Material

- Papelógrafo
- Plumones

Desarrollo

El coordinador buscará promover la generación de ideas a partir de un detonador clave “¿Cuáles son, las situaciones cotidianas en las que reconoces en ti actitudes individualistas? El coordinador debe hacer hincapié en que los comentarios todos los comentarios son valiosos y promover un espacio de confianza que evite la censura. Cede la palabra y da inicio a la dinámica. El coordinador debe ir tomando nota de las ideas generadas con el propósito de retomarlas al momento de la construcción de las conclusiones o los acuerdos. Al finalizar la Lluvia, se pasa a un análisis crítico de las mismas.

Técnica 2. Pantomima

Objetivo

Reflexionar y analizar las sensaciones que provocan las situaciones cotidianas antes identificadas a partir de la representación de dichas situaciones y el análisis de las reacciones que frente a ellas se tiene.

Desarrollo

La pantomima es una actuación sin palabras en donde el mensaje se transmite con el movimiento del cuerpo y los gestos de la cara. Se caracteriza por representar las reacciones de las personas frente a diferentes situaciones o hechos de nuestra vida real.

Para hacer una pantomima se siguen los siguientes pasos:

1. Escoger el tema
2. Conversar sobre el tema
3. Construir el argumento

Una vez que el argumento ha sido construido, los participantes deberán presentar al grupo la representación el argumento elaborado. La intención es que las representaciones lleven a la reflexión de los participantes en torno a las situaciones que previamente fueron detectadas.

Técnica 3. El afiche

Objetivo

Presentar, de forma simbólica de opinión de un grupo sobre determinado tema

Materiales

- Papelógrafos
- Recortes de periódicos
- Plumones

Desarrollo

Se pide a los participantes que formen dos equipos para que expresen sus opiniones, respecto al tema que se ha discutido, en forma de afiche. Una vez elaborados los afiches, uno de los grupos deberá presentarlo al resto de los participantes mientras expone y describe los elementos que lo integran. El grupo que no participó de la construcción de dicho afiche, deberá trabajar en la interpretación del mismo, posteriormente el grupo que elaboró el afiche explicará que representaba para ellos cada elemento. La misma dinámica aplicará para el otro grupo.

Técnica 4. Las lanchas

Objetivo

Favorecer la animación de los participantes al tiempo que se conforman equipos para continuar con el desarrollo de las actividades

Desarrollo

Se indica a los participantes que se pongan de pie y el coordinador cuenta la siguiente historia:

“Estamos navegando en un enorme buque, pero vino una tormenta que inundó el barco, para poder salvarnos hay que subirnos en unas lanchas salvavidas, la inconveniencia es que en cada lancha sólo pueden entrar (se menciona el número de integrantes que se pretende conformen los equipos)... personas”

Los participantes tienen en forma de círculos en los que está el número exacto de personas que pueden entrar en cada lancha. Si tienen más o menos la lancha se declara hundida y esos participantes tienen que sentarse. La dinámica se repetirá cambiando el número de personas por lancha.

El coordinador debe manejar la dinámica cuidando que al final de la misma, los participantes estén organizados en tres pequeños grupos.

Técnica 5. En río revuelto, ganancia de pescadores

Objetivo

Repartir entre los participantes las “creencias generalizadas” construidas durante la actividad anterior para que sea posible realizar la actividad subsecuente, ordenar y clasificar el conjunto de “creencias generalizadas” haciendo relaciones de causa y efecto entre ellas.

Material

- Papel celofán azul
- Cañas de pescar (pueden estar elaboradas con palitos de madera delgados, hilo cáñamo, clips)
- Pescados hechos de cartón con las “creencias generalizadas” escritas en ellos

*El material debe haber sido elaborado con antelación

Desarrollo

Se coloca sobre el suelo el papel celofán (simulando el río) y sobre él los pececitos previamente elaborados, a cada uno de los integrantes de los grupos antes conformados se les da una caña de pescar y se les explica que el grupo que consiga pescar más será el ganador. (Quienes pisen el papel celofán o saquen un pez con la mano deberán devolver toda su pesca). Una vez que todos los peces han sido pescados cada grupo debe ordenar su pesca. El equipo ganador presenta primero el orden que ha hecho de sus peces y los otros equipos complementan, quedando todos los peces integrados a una sola clasificación. Durante este proceso se va discutiendo el porqué del ordenamiento de cada pez en determinado lugar.

Técnica 6. Tendedero de ideas

Objetivo

Socializar con el resto de los participantes, las reflexiones que cada uno haya construido a partir de las preguntas propuestas en la actividad anterior. Esta contribuirá a la reflexión colectiva en torno a la validez y la utilidad de las “creencias generalizadas” identificadas.

Material

- Hojas de papel
- Plumones, crayolas, colores
- Meca-hilo
- Pinzas de madera

Desarrollo

Se pide a los participantes que plasmen en una hoja las reflexiones surgidas a partir de la actividad anterior. Posteriormente y una vez que todos hayan plasmado sus reflexiones, cada uno de ellos pasará a colgarlo en el tendedero y compartirá con el grupo las elaboraciones cognitivas a las que haya llegado. Esto generará el ambiente propicio y abrirá el espacio para que las creencias generalizadas sean analizadas y cuestionadas.

Técnica 7. Finalizar con una pregunta

Objetivo

Establecer acuerdos respecto a las acciones que harán posible la transformación de la “imagen real” a la “imagen ideal”.

Desarrollo

En esta técnica, las intervenciones finalizan con una pregunta, de tal manera que evitamos intervenciones premeditadas, es decir, participantes que dejen de escuchar lo que se está diciendo para pensar en su participación.

Cada uno de los participantes, entonces, expondrá al grupo sus propuestas para la transformación de la “imagen real” a la “imagen ideal” y, al finalizar su intervención deberá lanzar una pregunta al respecto que de espacio a la participación de otro de los participantes.

UNIDAD 3. ACTUANDO MI PRESENTE

Presentación

Esta unidad va orientada, principalmente, a superar las actitudes de conformismo y pasividad propias del fatalismo. Martín-Baró (1998) coloca estas actitudes como parte del componente actitudinal del fatalismo, así mismo Freire (1979) reconoce que entre más se imponga la pasividad en los sectores oprimidos, más fuerte será su tendencia a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo y más profunda será su sumisión frente a la realidad parcializada que les es impuesta.

El cumplimiento de los objetivos propuestos en esta unidad se vuelve primordial pues, la consecución de una conciencia crítica de la historia, así como la construcción de una colectividad, carecería de sentido si no van acompañados de un actuar que vaya en busca de la transformación social, es ese sentido, ACTUAR, se convierte en el componente fundamental de la presente unidad, un actuar en el escenario teatral que se vea traducido en un actuar en el escenario social.

En palabras de Freire (1970) “la liberación no puede darse sólo en términos idealistas”, lo que implicaría necesariamente que construya una praxis liberadora pues “La esperanza no se manifiesta en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y. sí lucho con esperanza, espero” (p. 75).

Objetivo

Promover, entre los participantes, la concepción de su rol activo en la consecución de la transformación social y en la construcción de condiciones de equidad y dignidad

Actividad 1: Codificando imágenes

- Se presentarán a los participantes diferentes estímulos visuales relacionados con situaciones específicas en que los jóvenes pueden o no presentar actitudes de pasividad y conformismo, los cuales estarán distribuidos por todo el espacio de trabajo.
- Se invitará a los participantes a que elijan un estilo particular de caminar, con el cual, deberán recorrer el espacio de trabajo deteniéndose frente a cada uno de los estímulos visuales dispuestos en el salón y, reaccionando a ellos según la sensación que éste les provoque.
- Deberán elegir de manera individual una imagen con la que se identifiquen, posteriormente hacer 4 equipos de cinco integrantes y consensar una imagen colectiva, explicar los motivos. Hacer dos equipos de 10 integrantes y repetir la dinámica de los equipos anteriores. Elegir una sola imagen para todo el grupo. Cada una de las veces que una imagen sea seleccionada, los motivos de la elección deberán ser explicados.
- Se pedirá a los participantes que, a modo de mapa mental, coloquen, de manera individual, alrededor de la imagen seleccionada (previamente pegada sobre un papelógrafo) las sensaciones que la imagen seleccionada les produce. Después, haciendo uso de plumones de diferentes colores, los participantes deberán relacionar las sensaciones repetidas o aquellas que consideran pudieran englobarse. De este papelógrafo, debe resultar una lista limpia y sintetizada de las sensaciones reconocidas por los participantes.
- Se pedirá a los participantes que identifiquen situaciones específicas de su cotidianidad que pueden llevar a los jóvenes a presentar actitudes de conformismo o sumisión (*Técnica 1. La caja caliente*) Posteriormente se les invitará a reflexionar sobre los sentimientos que provocan las situaciones antes planteadas y a compartirlos con el grupo. Esta reflexión

deberá llevar a la generación de una lista sobre las situaciones y los sentimientos mencionados.

Actividad 2: Reconociendo mis creencias

- Se pedirá a los participantes que, en grupos de tres, elijan una situación que pueden llevar a los jóvenes a presentar actitudes de conformismo y pasividad (de la lista generada en la actividad anterior) y los sentimientos que dicha situación provoca (también de la lista generada en la actividad anterior). Una vez elegida la situación y los sentimientos, los integrantes del equipo deberán representarlos en una imagen/escultura, utilizando para ello sus cuerpos y la gesticulación de su rostro. El resto de los participantes deberán, mientras observan la representación dar reflexionar sobre las preguntas ¿qué pienso de que esas situaciones pueden llevar a los jóvenes a presentar actitudes conformistas y pasivas? ¿qué pienso de que sean esos sentimientos los que nos provocan dichas situaciones?, la intención es llegar a “creencias generalizadas” es decir, que piensan de lo que piensan.
- La actividad se repetirá con cada uno de los equipos conformados y hasta que las situaciones y los sentimientos generados en la actividad anterior, sean agotados. Posteriormente los participantes pasarán a expresar sus reflexiones (*Técnica 2. La pecera*)
- A partir de las reflexiones generadas por la actividad y las preguntas anteriores, se elaborará una lista de las “creencias generalizadas” del grupo respecto a las actitudes de conformismo y sumisión. Es tarea del facilitador asegurarse de construir una lista en limpio, en la que las “creencias generalizadas” sean visibles y están bien dispuestas.

Actividad 3: Validando y analizando mis creencias (Teatro Imagen. 1)

- Se formarán tres grupos con los participantes (*Técnica 3. Este es un país*), uno de los grupos conformados representará una de las “creencias generalizadas” surgidas de la actividad anterior en una imagen/escultura “real”, mientras que los otros grupos se dedicará a “analizar” la creencia desde la imagen colectiva. ¿Qué pienso de esta creencia? ¿es útil? ¿cómo se habrá convertido en una creencia generalizada? ¿yo me la he apropiado? ¿cómo me la apropie? Se harán tantas imágenes/esculturas como “creencias generalizadas” existan en la lista, es decir, hasta que se agoten las “creencias generalizadas” plasmadas en la lista realizada en la actividad anterior.
- Las reflexiones construidas deberán ser compartidas con el grupo (*Técnica 4. Corrillo*), la intención es que las “creencias generalizadas” puedan validarse entre diferentes personas y en diferentes contextos, al tiempo que se analiza dichas creencias favorecen o empobrecen la superación de actitudes pasivas o conformistas.
- Es importante que se tome una foto de cada una de las imágenes/esculturas “reales” surgidas, pues representan la materia prima con la que se conformará la puesta en escena que dará vida al Teatro Foro y con la que será posible concluir con la etapa de potenciación de la intervención.

Actividad 4. Relativizando y renovando mis creencias (TEATRO IMAGEN. 2)

- Las fotografías de las imágenes/esculturas “reales” construidas en la actividad anterior, estarán dispuestas alrededor del salón, se invitará a los participantes a que elijan un estilo particular de caminar, con el cual deberán recorrer el espacio de trabajo deteniéndose frente a cada una de las imágenes/esculturas y reaccionando a ellas según el sentimiento que les provoque.

- Se pedirá a los participantes que se sienten en círculo, al centro de éste pasarán los “autores” de cada una de las imágenes/esculturas “reales”, quienes volverán a representarlas. El resto de los participantes, es decir, aquellos que no participaron en la construcción de la imagen/escultura “real” en cuestión, deberán dedicar un tiempo a observarla y, posteriormente, dialogaran, hasta ponerse de acuerdo, respecto a cómo podrían transformar esa imagen/escultura “real” en una imagen/escultura “ideal” (*Técnica 5. Cuchicheo*)
- Una vez que se haya establecido el acuerdo, los participantes que no se encuentren representando la imagen/escultura deberán, como si sus compañeros fueran arcilla, convertir la imagen/escultura “real” en imagen/escultura “ideal”. Esta dinámica se repetirá con cada una de las imágenes/esculturas “reales” obteniendo, de cada una de ellas, una imagen/escultura “ideal”.
- Se pedirá a los participantes que describan la transformación de la imagen/escultura “real” a la imagen/escultura “ideal”, además de las acciones que resultan necesarias para conseguir dicha transformación. Posteriormente ambos grupos deberán reflexionar sobre las acciones propuestas y sobre el resultado de dichas acciones, es decir, sobre la imagen/escultura “ideal”.
- Es importante que se registren las acciones que permitirán pasar de la imagen/escultura “real” a la imagen/escultura “ideal”, pues representan la materia prima con la que se conformará la puesta en escena que dará vida al Teatro Foro y con la que será posible concluir con la etapa de potenciación de la intervención.

Descripción de las técnicas sugeridas para la unidad 3

Técnica 1. La caja caliente

Objetivo

Compartir de forma dinámica y a manera de juego, las situaciones específicas de su cotidianidad que llevan a los jóvenes a presentar comportamientos de pasividad y conformismo.

Material

- Papelitos en blanco
 - Lápices
- Una cajita de cartón

Desarrollo

Se trata de una dinámica de doble propósito pues permite socializar las situaciones específicas de su cotidianidad identificadas por los participantes, a la vez que propicia un ambiente de animación. Se pide a los participantes que escriban las situaciones específicas identificadas en un papel, lo doblen y lo introduzcan en la cajita de cartón. Los participantes se ubican en círculo y se les enseña la cajita explicándoles que esta caja les puede explotar en las manos, así que deben pasarla de mano en mano lo más rápido posible y hasta que se detenga la música. Cuando la música se detenga, quien se queda con la caja tiene que abrirla, tomar un papel y, después de leer la situación específica para él mismo, representar la situación con la intención de que el resto de los participantes adivinen de qué situación se trata. Posteriormente, el autor de la situación específica debe compartir con el grupo los motivos por los que esa situación lo llevan a presentar comportamientos pasivos o conformistas.

Técnica 2. La pecera

Objetivo

Tener una visión crítica sobre los planteamientos sobre un determinado tema.

Material

- Hojas
 - Papelógrafos
 - Cinta adhesiva
- Lápices
Plumones de colores

Desarrollo

Se enumeran los participantes por orden del 1 al 2 para formar dos equipos. El grupo uno discute la primera de las preguntas planteadas y llega a una conclusión en aproximadamente 10 minutos. El grupo dos observa, escucha y da una opinión sobre la respuesta dada por el primer grupo.

El primer equipo discute ahora sobre la segunda pregunta planteada. Debe permitirse que expresen libremente “lo que piensan de lo que piensan”. El grupo dos completa, entonces, lo que dicho el grupo uno. Deben participar todos los integrantes de ambos grupos, hasta que se agoten todas las preguntas planteadas. El coordinador hace una síntesis general (es recomendable ir haciendo notas a lo largo de la discusión con el fin de presentar, después, un papelógrafo bien organizado que sintetice adecuadamente las reflexiones de los participantes).

El coordinador debe estar atento en caso de que sea necesario hacer preguntas que reactiven la reflexión o que permitan aclarar las reflexiones.

Técnica 3. Este es un país

Objetivo

Dividir al grupo en pequeños equipos para poder llevar a cabo la actividad subsecuente

Desarrollo

Se pide a los participantes que, al tiempo que el coordinador recita “un cuento”, ellos deben actuar según las acciones que sugiere el cuento. El cuento es el siguiente:

*Este es un país donde las personas caminan en cuclillas
Y donde también saltando va
Con una pierna adelante y otras
Gustan de descansar tirados en el suelo
O recargados en algún compañero
Aplaudiendo y gritando están
Cuando están tristes les da por llorar
Trabajan en equipos de (...) y un gran aplauso se dan*

El cuento puede repetirse cuantas veces el coordinador crea conveniente y hasta que los equipos cuenten con el número de integrantes propicio para la actividad.

Técnica 4. El corillo

Objetivo

Facilitar la discusión del grupo a partir de su división en subgrupos, facilitando con ello la validación de las creencias generalizadas previamente identificadas. Esta técnica facilita que las voces de todos los participantes sea escuchada.

Desarrollo

Esta dinámica toma su nombre del *Corro*, grupo de personas que se disponen en círculo para diversos fines: cantar, conversar, dialoga.

El Corrillo entonces, consiste en dividir un grupo grande en Subgrupos. La división se efectúa de una manera espontánea y el número de integrantes puede variar dependiendo del grupo.

Cada subgrupo nombra un coordinador y un relator. La discusión se lleva a cabo de manera libre, actuando el coordinador solo cuando haga falta. El relator es el encargado de resumir lo dialogado al grupo una vez acabada esta dinámica.

Una vez que los relatores hayan compartido con el grupo las conclusiones a las que cada uno de los subgrupos llegó, es necesario que se llegue a conclusiones colectivas que se construyan, ahora sí, con el grupo completo.

Técnica 5. El cuchicheo

Objetivo

Se discute durante 2 ó 3 minutos, en parejas, un tema particular y a continuación se socializan los resultados. Llegar a conclusiones consensadas respecto cómo puede, una “imagen real” ser transformada en una “imagen ideal”.

Desarrollo

Un grupo decide hacer el Cuchicheo para analizar un tema, se nombra al coordinador y se forman rápidamente las parejas. El coordinador anuncia que empieza la dinámica y toma el tiempo (2 ó 3 minutos). Las parejas discuten intentando hablar en voz baja. El coordinador avisa que acabó el tiempo y un miembro de cada pareja, el vocero, le comunica al grupo sus conclusiones. El coordinador toma nota integrando las opiniones.

TEATRO FORO (Fase de potenciación b)

Con el material escénico arrojado durante el desarrollo de las tres unidades antes descritas se construirá el guion de una puesta en escena colectiva, en la que puedan integrarse los procesos de codificación-decodificación y construcción de nuevas cogniciones que fueron promovidos con las actividades previamente sugeridas.

Atendiendo a las propuestas de Paulo Freire desde las que se plantea la necesidad de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se realice desde una estructura horizontal en el que la participación y el diálogo sean fomentados y promovidos (Freire, 1970; Ávila et al., 2009), es que se pretende que la construcción del guion sea colectiva, es decir, que sea elaborado desde el trabajo colaborativo de los participantes.

La puesta en escena hará posible:

- La construcción de un producto tangible al final del taller, que los participantes puedan reconocer como propio y como resultado de sus propias cogniciones, sus propias reflexiones y emociones, así como el tiempo y el trabajo dedicados a este programa de intervención.
- Que, a partir de la elaboración colectiva del guion de la puesta en escena, así como su posterior traslado al escenario teatral, se concluya con la fase de potenciación ya que hará posible dar sentido y reafirmar las “nuevas cogniciones” construidas a partir de la problematización favorecida en la sub-fase anterior.
- Que los participantes adquieran un papel de promotores al presentar la puesta en escena en diferentes foros y con diferentes poblaciones.

Procedimiento

Familiarización con la comunidad

- Se llevó a cabo una reunión con el Director de la Escuela de Estudios Superiores del municipio de Miacatlán, en la que se presentaron los objetivos del proyecto y se acordaron espacios de colaboración.
- La familiarización con la comunidad se llevó cabo a partir de la implementación de un taller de teatro, por lo que se realizó una convocatoria con la intención de invitar a los estudiantes de la institución a inscribirse al taller.
- A partir de la convocatoria se integró un taller de 18 estudiantes, quienes cumplieron con los siguientes criterios de elegibilidad: ser estudiantes inscritos de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán, estar cursando entre el primero y el séptimo semestre de licenciatura y tener entre 18 y 25 años.

Detección de necesidades

- Una vez completada la fase de familiarización se aplicó, a 114 estudiantes de la Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán, la Escala Multifactorial de Fatalismo.
- El análisis de los datos obtenidos con la aplicación de la escala se realizó por medio del Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS)
- Se realizó una convocatoria a en la ESSM, invitando a los alumnos a formar parte del proyecto que se plantea inscribiéndose al taller de teatro del que se desprenderá el programa de intervención.
- Los resultados obtenidos a partir de la escala aplicada facilitaron la elaboración de una guía de grupo focal. Se llevaron a cabo dos grupos focales con los 18 jóvenes que se inscribieron al programa.

- La información obtenida se registró, se identificaron categorías y se analizó empleando una matriz de análisis por medio del análisis del discurso.

Diseño del programa de intervención

- A partir de los resultados arrojados por el diagnóstico se diseñó el programa de intervención “Espectadores sociales” basado en las propuestas metodológicas de Educación Popular y el Teatro del Oprimido.

Implementación del programa de intervención

- EL programa fue presentado a los estudiantes que participaron de los grupos focales y se les invitó a participar en el mismo.
- Con los interesados se llegaron a acuerdos respecto a los días y los horarios en que se llevaron a cabo las sesiones. Se implementó el programa de intervención.
- Se trabajó en la construcción colectiva de una puesta en escena, desde la que se abordaron las necesidades percibidas por los miembros del grupo, así como las acciones que consideran permitentes para la satisfacción de las mismas.

Evaluación del programa de intervención

- Finalmente, después de la presentación de la creación colectiva a la institución, se pretende evaluar la intervención a partir de la implementación de nuevos grupos de discusión.

Resultados

A la fecha no se cuentan con resultados de la intervención debido a que no ha sido posible llevar a cabo la evaluación. Como se plantea en el apartado de “evaluación”, la intervención puede ser evaluada una vez que los jóvenes han presentado en algún escenario la puesta en escena de construcción colectiva. La fecha de estreno de la obra es el 14 de junio del presente año, por lo que será, hasta después de esa fecha, que se llevará a cabo el grupo focal con el que se evaluará la intervención.

Al momento es posible presentar el guion de la puesta en escena de construcción colectiva, el cual se muestra en los anexos (Anexo 3).

Anexo 3: Obra teatral: . . . *Ecos* . . .

Sinopsis

Esta obra teatral integra las reflexiones construidas a partir de un programa de intervención basado en la Educación Popular y el Teatro del Oprimido.

En ella se retratan las condiciones de violencia, inseguridad, corrupción y abuso de poder que diariamente enfrentan los jóvenes y a las cuales están encadenados de tal manera que su caminar es pesado, cansado y lento. En un ambiente oscuro y tétrico, el protagonista emprende una odisea en busca de jóvenes que, como él, estén dispuestos a romper ataduras y construir caminos con miras a la consecución de utopías.

Con esta obra, los autores buscan cuestionar conductas acríicas, individualistas y pasivas pero, sobre todo, buscan hacer énfasis en la capacidad crítica de los jóvenes, su poder transformador y en su papel protagónico en la construcción de la realidad.

Personajes:

“El joven”

“La conciencia”

“Monstruo-Corrupción”

“Monstruo-Inseguridad”

“Monstruo-Narcotráfico”

“Monstruo-Violencia”

“Joven 1”

“Joven 2”

“Ruby”

“Pedro”

1ER ACTO

ESCENA 1

Un joven con una máscara blanca sentado frente a su computadora, ensimismado. Observa la pantalla y parece no percatarse de lo que acontece a su alrededor...(LA COMPUTADORA QUE UTILIZA EL JOVEN ES PRESENTADA AL PÚBLICO POR MEDIO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL, ES DECIR, EL OBJETO EXISTE PORQUE EL JOVEN HACE SABER AL PÚBLICO QUE LO UTILIZA)

De la esquina contraria del escenario emergen monstruos (CADA UNO DE ELLOS REPRESENTAN PROBLEMÁTICAS SOCIALES: VIOLENCIA, CORRUPCIÓN, NARCOTRÁFICO, CONTAMINACIÓN...). Se acercan sigilosamente al joven sin que éste se percate (LOS MOVIMIENTOS DE LOS MONSTRUOS SON GROTESCOS, POCO ARMÓNICOS Y ES EVIDENTE QUE SU INTENCIÓN ES INTIMIDAR AL JOVEN)

Alrededor del joven revolotea “La conciencia”, quien desesperada busca despertar al joven de su ensimismamiento, sin lograrlo. Toma la cabeza del joven con intenciones de hacerlo voltear en dirección a los monstruos, pero joven se la quita de encima como si se tratara de un insecto.

(DE FONDO SE ESCUCHAN NOTICIAS ACERCA DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL PAÍS. LAS NOTICIAS SON NARRADAS POR UN PREGONERO)

Una vez que los monstruos están muy cerca del joven, forman un círculo alrededor de él, parecen burlarse, emiten sonidos que parecen a la vez risas y a la vez llantos... Finalmente, tomándose de las manos, construyen una cadena al costado del chico; el último eslabón de la cadena toca el hombro del joven al tiempo que “La conciencia” le tira la máscara. El joven volteo, entonces, en dirección a los monstruos; el miedo invade su cuerpo y la expresión de su cara se deforma de susto. Desesperado, busca levantarse de su asiento para tomar la máscara de la que ha sido despojado. En cuanto los monstruos se dan cuenta de sus intenciones corren en dirección a él para no dejar que se levante de la silla. Se aprecia una lucha intensa, los monstruos no permiten que el joven se levante y él, por su parte, hace uso de todas sus energías en el intento de levantarse. Casi agotado y con el último destello de energía que le queda, suelta un grito intenso que lo lleva a ponerse de pie y que consigue alejar a los monstruos. (LOS MONSTRUOS Y “LA CONCIENCIA” SALEN DE ESCENA)

ESCENA 2

Viéndose liberado, el joven corre en busca de su máscara, la toma con su mano derecha y justo cuando está a punto de colocársela, su mano izquierda interviene con el afán de impedirlo. Se presencia entonces otra lucha, esta vez la lucha se da entre el joven y él mismo; una parte del chico busca incansablemente regresar la máscara a su sitio mientras que la otra parte busca, con la misma intensidad, alejar la máscara para que ésta salga disparada. (ENTRA A ESCENA “LA CONCIENCIA”)

En principio “La conciencia” se contenta con ser testigo de la escena, pero después de un tiempo, y al percatarse de que la lucha podría ser eterna si ella no interviene, arrebatada la máscara del chico y sale de escena con la máscara en mano. (“LA CONCIENCIA” SALE DE ESCENA)

ESCENA 3

El joven ocupa una esquina del escenario. Se sienta, encoge sus rodillas y reposa la cabeza sobre las mismas. Solloza. Entra a escena un primer monstruo, entra sigiloso, evitando hacer ruidos o llamar la atención del joven. Entra el segundo de los monstruos, con la misma intención, como temiendo ser descubierto. Entran a escena el tercer y el cuarto monstruos. Cada uno de los monstruos en escena traen consigo lo que parecen ser unas cadenas; haciendo uso de su sigilo y aprovechando que el joven no levanta la vista, colocan las cadenas a sus pies y salen de escena con movimientos rápidos.

Los ruidos provocados por la huida de los monstruos llevan al joven a levantar su cabeza. La expresión en su rostro ha cambiado, ya no se observa más el miedo y la tristeza en su rostro, sino, más bien, cierta determinación y confianza. El joven se pone de pie, está dispuesto a caminar pero, al dar el primer paso, se percata de que las piernas le pesan. (SALE DE ESCENA ARRASTRANDO LAS PIERNAS, CAMINAR LE ES CASI IMPOSIBLE, LEVANTAR UNA PIERNA, EN EL ACTO DE CAMINAR, LE IMPLICA UN ESFUERZO ENORME)

2NDO ACTO

ESCENA 1

En el escenario puede apreciarse al “JOVEN 1” sentado sobre un banco. (EL JOVEN 1 PORTA UNA MÁSCARA BLANCA Y REALIZA MOVIMIENTOS MECÁNICOS)

“EL JOVEN” entra escena, aún trae consigo las cadenas, lo que implica que su andar sigue siendo complicado. Da una vuelta al escenario y se detiene frente al JOVEN 1. Extiende los brazos y exclama:

“EL JOVEN”: Abrázame-“JOVEN 1” levanta la mirada, observa a “EL JOVEN” con expresión de intriga y vuelve a su rutina- Abrázame- repite “EL JOVEN” tímido pero levanto un poco el tono de su voz-“JOVEN 1” niega con la cabeza sin levantar la vista y sin interrumpir su rutina- ¡Abrázame!-suplica “EL JOVEN”, esta vez es evidente que ruega, implora por un abrazo.

“JOVEN 1” se levanta de su asiento, toma a “EL JOVEN” por los hombros y le pide que se siente en la esquina izquierda inferior del escenario, como si se tratara de un espectador... “EL JOVEN” accede a la petición de “JOVEN 1”, se sienta de costado, con las piernas levantadas y con claras intenciones de presenciar un performance.

“JOVEN 1” regresa al centro del escenario, recuesta su cabeza en el banco como si se trata de una almohada. (SUENA UN DESPERTADOR) “JOVEN 1” despierta, se levanta y, caminando, da una vuelta amplia alrededor del banco, se sienta y hace ademanes de tomar su desayuno, observa su reloj, se da cuenta que se le ha hecho tarde, se levanta disparado de su asiento y, corriendo, da una vuelta alrededor del banco, vuelve a sentarse en él y esta vez hace ademanes de estar frente a su computadora, en el trabajo. (SE ESCUCHA NUEVAMENTE UNA ALARMA), al escucharla, el joven mira nuevamente su reloj, hace el ademán de tomar una mochila que se cuelga al hombro y caminando, como si estuviera cansado da una vuelta al banco y recuesta su cabeza en el banco como si se tratara de una almohada... Duerme (ENTRA A ESCENA “MONSTRUO-CORRUPCIÓN”)

La entrada del “MONSTRUO-CORRUPCIÓN” es sigilosa, entra como buscando evitar que “JOVEN 1” lo perciba. Mientras “JOVEN 1” duerme puede apreciarse al “MONSTRUO-CORRUPCIÓN” haciendo ademanes de lazarlo (EL MONSTRUO MANTIENE UNA ACTITUD

DIVERTIDA, COMO QUIEN HACE UNA TRAVESURA) (SUENA UN DESPERTADOR) “JOVEN 1” despierta, se levanta y, caminando, da una vuelta amplia alrededor del banco, se sienta y hace ademanes de tomar su desayuno, observa su reloj, se da cuenta que se le ha hecho tarde, se levanta disparado de su asiento y, corriendo, da una vuelta alrededor del banco, vuelve a sentarse en él y esta vez hace ademanes de estar frente a su computadora, en el trabajo. (SE ESCUCHA NUEVAMENTE UNA ALARMA), al escucharla, el joven mira nuevamente su reloj, hace el ademán de tomar una mochila que se cuelga al hombro y caminando, como si estuviera cansado da una vuelta al banco y recuesta su cabeza en él como si se tratara de una almohada. (MIENTRAS OCURRE LA RUTINA DE “JOVEN 1” EL “MONSTRUO-CORRUPCIÓN” JALA EL LAZO LANZADO, REDUCIENDO CON ELLO EL ESPACIO EN EL QUE “JOVEN 1” PUEDE SEGUIR REALIZANDO SU RUTINA, ENTONCES, LOS MOVIMIENTOS DE “JOVEN 1” SON TAMBIÉN CADA VEZ MÁS REDUCIDOS) (SUENA UN DESPERTADOR) “JOVEN 1” despierta, se levanta y, caminando, da una vuelta amplia alrededor del banco, se sienta y hace ademanes de tomar su desayuno, observa su reloj, se da cuenta que se le ha hecho tarde, se levanta disparado de su asiento y, corriendo, da una vuelta alrededor del banco, vuelve a sentarse en él y esta vez hace ademanes de estar frente a su computadora, en el trabajo. (SE ESCUCHA NUEVAMENTE UNA ALARMA), al escucharla, el joven mira nuevamente su reloj, hace el ademán de tomar una mochila que se cuelga al hombro y caminando, como si estuviera cansado da una vuelta al banco y recuesta su cabeza en él como si se tratara de una almohada (AL FINAL DE ESTA RUTINA EL ESPACIO ES YA MUY REDUCIDO, “JOVEN 1” CASI NO PUEDE MOVERSE) (ENTRA A ESCENA “LA CONCIENCIA”, QUIEN HA ESTADO OBSERVANDO TODO DESDE DETRÁS DEL TELÓN)

“LA CONCIENCIA” comprende, en algún momento mientras observa, que le corresponde intervenir. Se coloca a un costado de “JOVEN 1” lo observa en principio confundida, da una vuelta alrededor de “JOVEN 1”, como si buscara entender su comportamiento. Vuelve a colocarse al costado de “JOVEN 1” y esta vez lo observa con expresión de súplica, vuelve a dar una vuelta alrededor de “JOVEN 1” pero ahora en sentido contrario. Se percibe en su rostro, entonces, que una idea ha venido a su mente y despacio, como si dudara un poco de que su idea surta el efecto que espera, toma el banco del joven y lo “saca” del área que ha sido delimitada por el monstruo (“LA CONCIENCIA” SALE DE ESCENA)

Cuando “JOVEN 1” se da cuenta de que el banco ha salido del espacio delimitado por el “MONSTRUO” se desata en él una crisis. Cae al suelo, de rodillas, y comienza a emitir un sonido que no se distingue si es llanto o risa... Cuando su espacio de “catarsis” acaba, se levanta de súbito, adquiere una postura seria e imponente y, con un gesto de valentía, sale del espacio delimitado por “MONSTRUO”. (EL “MONSTRUO-CORRUPCIÓN” SALE ENTONCES CORRIENDO DE ESCENA, EN SU CARA SE ALCANZA A PERCIBIR UN ATISBO DE LO QUE PARECE UNA MEZCLA DE MIEDO Y PREOCUPACIÓN)

En cuanto “JOVEN 1” sale, se dirige hacia “EL JOVEN” y, extendiendo los brazos le dice en tomo de súplica: ¡Abrazame!. “EL JOVEN” se levanta del espacio en que ha sido testigo de la escena montada por “JOVEN 1”, le extiende los brazos y ambos se abrazan. Se dividen entonces las cadenas que ha venido cargando “EL JOVEN” y ambos salen de escena con pasos cansados, ahora a ambos les pesan las piernas y les es difícil caminar, sin embargo, es evidente que la carga de “EL JOVEN” ha disminuido, pues ahora comparte la carga con “JOVEN 1”.

ESCENA 2

En el escenario se aprecia ahora a “JOVEN 2” sentada sobre un banco, y a sus costados dos bancos más. Ella está sentada en posición de derrota, con los hombros caídos y la mirada al piso. (ENTRAN “EL JOVEN” Y “JOVEN 1” A ESCENA, DAN UNA VUELTA AL ESCENARIO Y TERMINAN SU RECORRIDO FRENTE A “JOVEN 2”). Una vez que se hallan frente a “JOVEN 2”, extienden los brazos y exclaman: ¡Abrazáanos!. “JOVEN 2” no levanta la cabeza, incluso pareciera que el estímulo auditivo la llevan a encoger más el cuerpo. “EL JOVEN” y “JOVEN 1”, al percatarse de la reacción de “JOVEN 2” voltean a verse intrigados, levantan los hombros y regresan su mirada hacia “JOVEN 2”, entonces exclaman nuevamente: ¡Abrazáanos!. El cuerpo de “JOVEN 2” se encoge aun más, levanta las piernas y abraza sus rodillas con sus brazos. “EL JOVEN” y “JOVEN 1”, elevan el tono de su voz y vuelven a exclamar: ¡Abrazáanos!. Entonces “JOVEN 2” se levanta de su asiento, toma a los dos de los hombros y les pide que se sienten en la parte inferior izquierda del escenario, como si fueran espectadores, y regresa a sentarse a al banco.

(ENTRA A ESCENA “MONSTRUO-VIOLENCIA” QUE SE QUEDA EN LA PARTE SUPERIOR DEL ESCENARIO, AGAZAPADO, COMO ESPERANDO EL MEJOR MOMENTO PARA INTERVENIR) “JOVEN 2” se levanta de su asiento, en su rostro puede apreciarse

entusiasmo, entrega, dedicación. Toma uno de los bancos de madera que están dispuestos en el escenario y lo coloca encima del banco en el que anteriormente estuvo sentada. Comienza entonces la búsqueda del tercer banco, mientras “JOVEN 2” se dedica a esa acción, “MONSTRUO-VIOLENCIA”, sigilosamente, evitando a toda costa ser percibido por “JOVEN 2”, toma uno de los bancos que ya estaban apilados y lo pone nuevamente sobre el suelo en cualquier lugar del escenario (REGRESA AL ESPACIO DEL ESCENARIO EN EL QUE ESTÁ ESCONDIDO). Cuando “JOVEN 2” regresa al lugar en que había apilado los cubos y se da cuenta de que falta uno, expresa en el rostro confusión, se rasca la cabeza y busca con la mirada el cubo que tiene perdido, cuando al fin lo encuentra coloca el cubo que tiene en las manos sobre el cubo en el que alguna vez estuvo sentada. Una vez que lo coloca se dirige nuevamente (TODAVÍA CON EXPRESIÓN DE ENTUSIASMO) a recoger el primer cubo mientras “MONSTRUO-VIOLENCIA”, toma uno de los cubos apilados y lo coloca nuevamente en el suelo (REGRESA, SIN SER PERCIBIDO, AL ESPACIO DEL ESCENARIO EN EL QUE ESTÁ ESCONDIDO). Cuando “JOVEN 2” regresa al cubo del centro y se da cuenta de que el cubo que acababa de apilar otra vez no está, vuelve a levantar la mirada buscando el cubo que le hace falta (SE NOTA EN SU ROSTRO CIERTA DECEPCIÓN Y FASTIDIO) cuando al fin lo encuentra, apila el cubo que tiene en sus manos y se dirige hacia el cubo que aun no está apilado (SU ANDAR AHORA ES CANSADO... SU CUERPO COMIENZA A REFLEJAR EL FASTIDIO) mientras “JOVEN 2” va en busca del cubo, “MONSTRUO-VIOLENCIA” hace nuevamente su aparición tomando uno de los cubos apilados y colocándolo en algún lugar del escenario. “JOVEN 2” regresa al centro del escenario con la intención de volver a apilar un cubo sobre otro, pero al percatarse de que, otra vez, el cubo que había apilado con anterioridad, no está, la invade un sentimiento de fastidio y decepción. Se sienta en el cubo que está en el centro del escenario, se la observa cansada, con los hombros caídos y con expresión de fastidio en su mirada. (MIENTRAS ESTO SUCEDE, “MONSTRUO-VIOLENCIA” SE ACERCA CON SIGILO A “JOVEN 2”, SUS MOVIMIENTOS SON LENTOS) Cuando “JOVEN 2” es consciente de la presencia de “MONSTRUO-VIOLENCIA” se levanta de su asiento y comienza entonces una persecución alrededor del escenario, “JOVEN 2” corre desesperado de “MONSTRUO-VIOLENCIA”, quien, con una expresión maquiavélica en el rostro, busca alcanzar a “JOVEN 2”

Cuando la persecución concluye, “JOVEN 2” se sienta nuevamente en el banco, otra vez el lenguaje corporal nos hace saber de su frustración y su fastidio. “MONSTRUO-VIOLENCIA”,

entonces, toma los otros dos bancos que están dispuestos en el escenario, los apila detrás de “JOVEN 2”, se sube en ellos y se coloca en posición de titiritero. “JOVEN 2” poco a poco va convirtiéndose en títere, va perdiendo control de cada una de sus extremidades, primero el brazo derecho, después el brazo izquierdo... etc. “MONSTRUO-VIOLENCIA” manipula a su antojo a “JOVEN 2” y, mientras lo hace, la satisfacción se aprecia claramente en su rostro.

(ENTRA A ESCENA “LA CONCIENCIA”) “LA CONCIENCIA” observa con desaprobación la escena, da una vuelta alrededor de los personajes involucrados mientras niega con la cabeza. Se percibe que intenta, con mucho interés, pensar en una idea que ayude a que “JOVEN 2” se libere de la situación en la que está. Piensa un rato y entonces, su rostro deja ver que la idea ha venido a su mente. (SALE DE ESCENA Y REGRESA INMEDIATAMENTE CON UNAS TIJERAS EN LA MANO). “LA CONCIENCIA” corta entonces el hilo que ata la mano derecha de “JOVEN 2”, deja las tijeras sobre la pierna derecha de la joven y sale de escena.

Cuando “JOVEN 2” se da cuenta de la situación en la que se encuentra, dirige su mira hacia las tijeras que tiene sobre la pierna, su mano derecha se vuelve en dirección de las mismas pero justo antes de tomarlas se arrepiente y, al tiempo que aleja el brazo dirige también su mirada en otra dirección. “JOVEN 2” voltea entonces su mirada al público, como cuestionándolos respecto a qué debiera hacer. Dirige nuevamente su mirada hacia las tijeras y, con un esfuerzo que parece sobre humano finalmente toma las tijeras y comienza a cortar los hilos que la atan (CUANDO “MONSTRUO-VIOLENCIA” SE DA CUENTA DE LA LIBERACIÓN DE “JOVEN 2”, DA UN SALTO HACIA EL SUELO Y SALE CORRIENDO DE ESCENA, EVIDENTEMENTE PREOCUPADO Y ANGUSTIADO).

Cuando “JOVEN 2” termina de cortar los hilos, la máscara se le cae. Entonces va en dirección de “EL JOVEN” Y “JOVEN 1” y, en tono de súplica les ruega ¡Abrácenme! “EL JOVEN Y “JOVEN 1” se levantan del lugar en el que habían estado sentados, extienden sus brazos y los tres jóvenes participan de un abrazo colectivo. Entonces vuelven a repartirse las cadenas y salen de escena. Aunque las cadenas siguen siendo pesadas, el andar de los jóvenes ha dejado de ser tan complicado, pues ahora son tres quienes las jalan.

ESCENA 3

(EN EL ESCENARIO PUEDE APRECIARSE A UN “RUBY” ACOSTADA EN EL ESCENARIO, LAS PIERNAS Y LOS BRAZOS ABIERTOS, CON LA MIRADA PERDIDA DIRIGIDA HACIA EL TECHO. AL LADO DE ELLA UN CUBO DE MADERA) (ENTRAN A ESCENA “EL JOVEN”, “JOVEN 1” Y JOVEN 2”, SU ANDAR SIGUE SIENDO COMPLICADO)

“LOS JÓVENES” al percatarse de la presencia de “RUBY” se acercan a ella, extienden sus brazos y exclaman ¡Abrázanos! “RUBY” mantiene su mirada hacia el techo, sin inmutarse. “LOS JÓVENES” vuelven a exclamar ¡Abrázanos!, y “RUBY” mantiene la misma actitud de indiferencia. “LOS JÓVENES” voltean a verse unos a otros, intrigados por la actitud de “RUBY”, pero, sin abandonar su intención vuelven a exclamar ¡Abrázanos! La “RUBY”, entonces, se levanta de su aletargo, toma a “LOS JÓVENES” por los hombros y los dirige hacia la esquina superior izquierda del escenario, como pidiéndoles que sean testigos de lo que va a relatarles. “LOS JÓVENES” acceden y “RUBY” regresa al centro del escenario donde está el cubo de manera.

“RUBY” se dirige al cubo de madera como si se tratara de una planta (lo que la planta representa es, en realidad, la naturaleza y el medio ambiente en general), se percibe que ama a su planta, la cuida, la riega, le echa abono, le habla bonito, la huele, la acaricia. (ENTRA A ESCENA “MONSTRUO-NARCOTRÁFICO”) “MONSTRUO-NARCOTRÁFICO” busca arrebatarse a “RUBY” la planta a la que le ha dedicado tanto cuidado y cariño. “RUBY” no lo permite, se resiste a que le quiten la planta, se aferra a ella. “MONSTRUO-NARCOTRÁFICO” después de un tiempo, se cansa de la lucha que ha establecido con “RUBY” y sale del escenario. “RUBY” continúa con los cuidados a su planta. (“MONSTRUO-NARCOTRÁFICO” ENTRA NUEVAMENTE AL ESCENARIO, AHORA POR EL LADO CONTRARIO AL QUE SALIÓ, LLEVA EN SUS MANOS UNA CAJA DE REGALO, FORRADA DE DORADO) “MONSTRUO.NARCOTRÁFICO” se dirige hacia “RUBY” y con gesto amable (aunque deja ver también su intención malévol) le hace entrega del regalo. “RUBY” lo toma entusiasmada, con alegría, lo abre y dentro de la caja se encuentra con un marco de cartón (el marco representa una tableta). “RUBY” queda encantada con el regalo, se olvida de su planta y dirige toda su atención hacia su nueva adquisición, toma la tableta entre sus manos y, dando la espalda a su planta se sienta y observa la pantalla. (DEL OTRO EXTREMO DEL ESCENARIO ENTRA “MONSTRUO-INSEGURIDAD” QUIEN HACE GESTOS DE INTENTAR LLEVARSE LA PLANTA) Cuando

“RUBY” percibe a “MONSTRUO-INSEGURIDAD”, voltea con intenciones de detenerlo, (MONSTRUO-INSEGURIDAD DEJA DE HACER LO QUE ESTABA HACIENDO, SE QUEDA QUIETA, COMO ESTATUA) pero entonces (SE ESCUCHA EL TONO DE UN MENSAJE DE MESSENGER) “MONSTRUO-NARCOTRÁFICO” llama su atención (debemos pensar cómo es que el monstruo va a llamar su atención) lo que consigue que “RUBY” vuelva a dirigir su mirada hacia la tableta. “MONSTRUO-INSEGURIDAD” regresa entonces a su intención inicial y cuando ya tiene el cubo entre sus brazos, “RUBY” es consciente de sus intenciones y voltea hacia él con el afán de detenerlo (MONSTRUO-INSEGURIDAD DEJA DE HACER LO QUE ESTABA HACIENDO, SE QUEDA QUIETA, COMO ESTATUA) (SUENA EL TONO DE MENSAJE DE MESSENGER) “MONSTRUO-NARCOTRÁFICO” llama nuevamente su atención consiguiendo que “RUBY” vuelva a dirigir su mirada hacia la tableta. “MONSTRUO-INSEGURIDAD” vuelve a su intención inicial y esta vez consigue salir de escena llevándose consigo el cubo.

“MONSTRUO-NARCOTRÁFICO” sale también de escena, en su andar y su expresión se nota cierta satisfacción, su salida también da señales de travesura y diversión. “RUBY” se queda con la mirada clavada en la tableta, en su rostro es posible detectar entretenimiento, al mismo tiempo cierta inatención, su mirada se pierde en la “pantalla de la tableta”... (ENTRA ESCENA “LA CONCIENCIA”), ronda alrededor de “RUBY”, vuela junto a ella con la intención de captar su atención, pero no lo consigue. Continúa rondando alrededor de “RUBY” y pronto, como quien no quiere la cosa, le tira “la tableta” de las manos. Cuando la tableta cae, “RUBY” mira al suelo, desconsolada, comienza un drama al respecto a la pérdida de la tableta. “LA CONCIENCIA”, entonces, toma el cubo (que representa la planta) y lo coloca justo debajo de la mirada de “RUBY”, desplazando la tableta rota. “RUBY” detiene el llanto, toma el cubo entre sus manos y hace partícipe al público de una “reconciliación” con su objeto amado. Una vez que la reconciliación ha concluido, “RUBY” se pone de pie, se dirige hacia “LOS JÓVENES” que han estado presenciando su historia, extiende los brazos y exclama ¡Abrácenme! “LOS JÓVENES” la abrazan en un abrazo colectivo. Se distribuyen las cadenas entre los cuatro y salen de escena con un andar que, si bien sigue evidenciando su dificultad para caminar, ahora el hecho de que las cadenas están distribuidas entre los cuatro, les permite caminar más fluidamente.

ESCENA 4

(EN EL ESCENARIO DE APRECIA A “PEDRO” SENTADO EN EL SUELO, COMO RESGUARDÁNDOSE DETRÁS DE UNO DE LOS CUBOS DE MADERA QUE ESTÁN DISPUESTOS EN ESCENA. TIENE EL CUERPO COMPLETAMENTE ENCOGIDO Y EN SU ROSTRO, QUE SE ALCANZA A VER SÓLO CUANDO LEVANTA LA CABEZA DE LAS RODILLAS, SE PERCIBE MIEDO Y ANGUSTIA) (ENTRAN A ESCENA “EL JOVEN”, “JOVEN 1”, “JOVEN 2” Y “RUBY”, LLEVAN ARRASTRANDO LAS CADENAS) “LOS JÓVENES” dan una vuelta al escenario, cuando se hacen conscientes de la presencia de “PEDRO” se acercan a él (CUANDO “PEDRO” PERCIBE LA PRESENCIA DE “LOS JÓVENES” ENCOGE AÚN MÁS EL CUERPO, COMO SI ESPERARA UN GOLPE VENIR PROPINADO POR PARTE DE “LOS JÓVENES”), lo ven primero con cierto desconcierto y, después, extienden sus brazos y exclaman al unísono ¡Abrázanos! (AL ESCUCHAR LA PALABRA EMITIDA POR LOS “JÓVENES”, “PEDRO” NIEGA CON LA CABEZA Y ENCOGE AÚN MÁS EL CUERPO) Al observar la reacción de “PEDRO”, “LOS JÓVENES” se miran unos a otros, evidentemente preocupados, regresan su mirada hacia “PEDRO” y vuelven a exclamar ¡Abrázanos! (“PEDRO” ENCOGE AUN MÁS SU CUERPO, VULEVE A NEGAR CON LA CABEZA Y EMITE ALGO PARECIDO A UN SOLLOZO) “LOS JÓVENES” insisten y vuelven a exclama ¡Abrázanos! (ESTA VEZ “PEDRO” SE QUEDA COMPLETAMENTE INMOVIL Y NO EMITE SONIDO ALGUNO) “LOS JÓVENES” se miran nuevamente unos a otros, desconcertados, hasta que “EL JOVEN” niega con la cabeza, levanta los hombros, señala hacia la esquina superior izquierda del escenario e invita a sus compañeros a contemplar a “PEDRO” desde ahí. (“LOS JÓVENES” SE DIRIGEN HACIA EL LUGAR SEÑALADO)

“PEDRO” se levanta y recorre el escenario como si se encontrara participando en una manifestación. Él es, evidentemente, uno de los líderes de dicha manifestación. (EXPONE CON DETERMINACIÓN UN CÁRTEL, HACIENDO USO DE MEGÁFONO DIRIGE PALABRAS HACIA SUS COMPAÑEROS, SE INCLUYE EN MARCHAS DE PROTESTA) En eso está “PEDRO” cuando entra al escenario “MONSTRUO-INSEGURIDAD” (JUEGA EL PAPEL DE UN POLICIA GRANADERO. TRAE CONSIGO UNA MACANA, LA CUAL EXPONE SIN DISIMULO Y CON CIERTO CINISMO, RECORRE EL ESCENARIO COMO CON LA INTENCIÓN DE INTIMIDAR A “PEDRO”) (“PEDRO” MIRA A “MOSNTRUO-INSEGURIDAD DE REOJO, PERO NO DETIENE SU ACTIVIDAD) “MONSTRUO-

INSEGURIDAD” comienza entonces a propinar macanazos por aquí y por allá, sus movimientos son violentos, amplios y su rostro expresa poca cordura. En cuando “PEDRO” percibe la violencia de “MONSTRUO-INSEGURIDAD”, vuelve su cuerpo hacia él con intención de enfrentarlo. Hace gestos de llamar a los compañeros que lo acompañan, y camina decidido en dirección a “MONSTRUO-INSEGURIDAD”, con cada paso que “PEDRO” da “MONSTRUO-INSEGURIDAD” retrocede, hasta que sale del escenario.

“PEDRO” regresa a las mismas actividades, como celebrando el triunfo que ha tenido sobre “MONSTRUO-INSEGURIDAD”. Se integra a una nueva marcha, inspira con un nuevo discurso haciendo uso del megáfono, muestra con decisión un cartel. Y entonces, sin avisar, entra nuevamente al escenario “MONSTRUO-INSEGURIDAD”, pero esta vez no trae consigo una macana sino una metralleta, la cual dispara sin pensarlo en todas direcciones. “PEDRO” ni siquiera tiene tiempo de reaccionar, corre temeroso y se resguardo en el banco de madera que tiene más próximo. “MONSTRUO-INSEGURIDAD” avanza en dirección a “PEDRO” lo que lo obliga a replegarse y buscar resguardo en el otro banco de madera. “PEDRO” se mantiene resguardado en el banco de madera hasta que “MONSTRUO-INSEGURIDAD” termina con la metralleta y sale de escena. Entonces, “PEDRO”, se levanta y desconsolado comienza a mirar hacia todas dirección dándose cuenta del desorden, el dolor, la masacre, la injusticia (“PEDRO” RECORRE EL ESCENARIO, EN SU ROSTRO SE APRECIA LA RABIA, LA FRUSTRCIÓN. EN SU RECORRIDO SE ENCUENTRA CON EL CÁDAVER DE SU AMIGO) “PEDRO” llora, gime, grita... su llanto pasa de un llanto lleno de rabia a un llanto lleno de miedo y temor. Después de llorarle a su amigo, se levanta, ocupa un lugar en la esquina inferior izquierda del escenario y adopta una posición fetal. Sufre. (ENTRA A ESCENA “LA CONCIENCIA”. TRAE CONSIGO UNA ROSA BLANCA, LA CUAL COLOCA A UN COSTADO DE “PEDRO”. TOCA EL HOMBRO DE “PEDRO” Y SALE DE ESCENA) Al estímulo de “LA CONCIENCIA”, “PEDRO” levanta la mirada, la expresión de dolor sigue inundando su rostro, pero en cuanto se topa con la rosa blanca, la expresión de su rostro cambia lentamente, y pasa de dolor a desesperanza. (EN ESTE MOEMENTO PIERDE LA MÁSCARA) Toma la rosa entre sus manos, se pone de pie, se dirige hacia “LOS JÓVENES”, extiende sus brazos y exclama ¡Abrácenme! “LOS JOVENES”, entonces, se ponen de pie, extienden los brazos y abrazan a “PEDRO” en un abrazo colectivo. (SE REPARTEN LAS CADENAS. AHORA CADA UNO DE ELLOS PORTA UNA CADENA.

SALEN DE ESCENA, PERO ESTA VEZ SU CAMINAR YA NO ES PESADO, SE DESPLAZAN CON FACILIDAD)

ACTO 3

ESCENA 1

(ENTRAN A ESCENA “LOS JÓVENES” CON SUS CADENAS A CUESTAS. TOMAN UN LUGAR EN EL CENTRO DE ESCENARIO Y COMIENZAN A REALIZAR “EL ABÁNICO HUMANO”) (DESPUÉS DE DOS VUELTAS ENTRAN “MONSTRUOS” QUIENES, HACIENDO UN CÍRCULO ALREDEDOR DE “LOS JÓVENES” COMIENZAN A SEÑALARLOS Y VOCIFERAR RISAS EN TORNO A ELLOS. EL ABÁNICO DE “LOS JÓVENES” FRACASA Y CAEN AL SUELO) (“LOS JÓVENES” SE LEVANTAN, SE TOMAN DE LAS MANOS Y SE COLOCAN FRENTE A LOS “MONSTRUOS”. COMIENZAN A CAMINAR, CON PASOS SONCRONIZADOS, EN DIRECCIÓN A ELLOS. LAS RISAS DE “LOS MONSTRUOS” VAN APAGÁNDOSE POCO A POCO, AL TIEMPO QUE, CON CADA PASO DE “LOS JÓVENES” ELLOS VAN RETROCEDIENDO. AL FINAL, LOS MONSTRUOS SON SACADOS DE ESCENA DEBIDO AL ENFRENTAMIENTO)

ESCENA 2

“LOS JÓVENES”, cada uno con sus respectivas cadenas, caminan alrededor del escenario como sin una dirección específica. Súbitamente “EL JOVEN” detiene su andar, se dirige al frente del escenario y, con expresión de que se le ha ocurrido una gran idea, se desprende de las cadenas... Cuando el resto de “LOS JÓVENES” se dan cuenta del acto realizado por su compañero voltean a ver sus propias cadenas y, con una mezcla de duda y esperanza comienzan, ellos también a desprenderse de las cadenas. “PEDRO” las toma todas, las pone al centro del escenario, sale de escena y regresa con un recipiente de gasolina en una mano y con un encendedor en la otra. Rocía las cadenas con gasolina, prende el encendedor y cuando está a punto de aventarlo en dirección a las cadenas el resto de “LOS JÓVENES” corre con la intención de detenerlo. “EL JOVEN”, entonces, toma una de las cadenas y comienza a deshacer los eslabones, el resto de sus compañeros lo acompañan y, juntos, utilizando los eslabones de las cadenas, construyen un camino de que va, de la esquina superior derecha a la esquina inferior izquierda. “LOS JÓVENES” bajan del escenario por la esquina superior izquierda y suben nuevamente por la esquina superior derecha. Toman el camino antes construido por ellos mismo y salen de escena.

...FIN...

Anexo 4. Guía de grupo focal para evaluación del programa de intervención “Espectadores sociales”

- ¿piensan que el destino de cada uno de nosotros está ya determinado?
- ¿tiene sentido que hagamos planes a futuro?
- ¿qué esperan del futuro?
- ¿cómo valoran su presente? ¿les ha pasado que se sientan que aquellos problemas que los abruma, los lastiman o los presionan, están fuera de sus manos? ¿piensan que tienes control sobre esos problemas?
- ¿qué lleva a una persona a tener éxito en la vida? ¿qué necesita una persona para triunfar en la vida?
- ¿encuentran en ustedes actitudes pasivas o conformistas?
- ¿crees que lo que pase contigo en el futuro, depende principalmente de tus propias acciones?
- ¿qué papel juega Dios en su vida?
- ¿Cómo se sienten después de la presentación de la obra? ¿Cómo se sintieron representando a sus personajes?
- ¿qué sigue para el grupo de jóvenes que están aquí sentados?