

SERIE 
Magíster
VOLUMEN 163

Representaciones en tensión

*El cuerpo joven
en los medios,
la educación y el Estado*

*Isabel Paredes
Ortiz*



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador



CORPORACIÓN
EDITORA NACIONAL

Representaciones en tensión
*El cuerpo joven en los medios,
la educación y el Estado*

SERIE 
Magíster
VOLUMEN 163

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR
Toledo N22-80 • Apartado postal: 17-12-569 • Quito, Ecuador
Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593 2) 322 8426
www.uasb.edu.ec • uasb@uasb.edu.ec

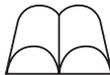
CORPORACIÓN EDITORA NACIONAL
Roca E9-59 y Tamayo • Apartado postal: 17-12-886 • Quito, Ecuador
Teléfonos: (593 2) 255 4358, 255 4558 • Fax: ext. 12
www.cenlibrosecuador.org • cen@cenlibrosecuador.org

Isabel Paredes Ortiz

Representaciones en tensión
*El cuerpo joven en los medios,
la educación y el Estado*



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador



CORPORACIÓN
EDITORIA NACIONAL

Quito, 2014

Representaciones en tensión
El cuerpo joven en los medios, la educación y el Estado
Isabel Paredes Ortiz

SERIE 
Magister
VOLUMEN 163

Primera edición:
Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
Corporación Editora Nacional
Quito, mayo de 2014

Coordinación editorial:

Quinche Ortiz Crespo

Armado:

Jorge Ortega Jiménez

Impresión:

*Taller Gráfico La Huella,
La Isla N27-96 y Cuba, Quito*

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador:
978-9978-19-631-1

ISBN Corporación Editora Nacional:
978-9978-84-718-3

Derechos de autor:
Inscripción: 043702
Depósito legal: 005097

Título original: *Representaciones del cuerpo joven: alternativas metodológicas a la norma corporal hegemónica a través de artes escénicas*

Tesis para la obtención del título de Magister en Estudios de la Cultura,
con mención en Comunicación

Programa de Maestría en Estudios de la Cultura, 2013

Autora: *Isabel Paredes Ortiz* (correo e.: *isabelparedesoa@gmail.com*)

Tutor: *Edgar Vega*

Código bibliográfico del Centro de Información: T-1198

La versión original del texto que aparece en este libro fue sometida a un proceso de revisión de pares ciegos, conforme a las normas de publicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, y de esta editorial.

Índice

Introducción / 9

Capítulo I

Representaciones mediáticas del cuerpo marginal del joven «de la calle» / 19

«El Circo del Semáforo» y la construcción de la otredad en la representación visual del «joven de la calle» / **19**

El joven como «objeto de tutela» y la figura de autoridad: el Proyecto salesiano «Chicos de la calle» / **22**

El estereotipo del joven de la calle y la otredad amenazante / **25**

La marginalidad espectacularizada: el consumo visual del cuerpo «otro» / **31**

La lógica del *reality*, el simulacro y el *rating* como objetivo / **35**

Capítulo II

Militarización del cuerpo joven en la educación intercultural / 39

La Educación Física militarizada en el Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha» / **39**

Violencia simbólica y cuerpos dóciles: el disciplinamiento corporal en la Educación Física / **41**

Modelos corporales hegemónicos: prácticas estereotipantes en la representación corporal de la educación / **43**

Historia de la educación física: regeneración, raza, higienismo y militarización / **46**

La performática en los cuerpos: el trabajo manual y la Educación Física / **50**

Capítulo III

Criminalización de jóvenes «hip-hoperos» y pandilleros en el sector rural / 55

La criminalización de la juventud en la parroquia rural La Merced / **55**

Conflicto entre la «memoria cultural local» y esas nuevas maneras de estar juntos: lo urbano en lo rural / **58**

Producción patológica del joven «otro», prácticas de representación estereotipante y criminalización / **61**

Grafiti: criminalización y retórica de la inclusión a través de la normativización de cuerpos y prácticas / **64**

De la criminalización como representación a la represión / **68**

Capítulo IV

Tensiones frente a la norma corporal hegemónica en talleres de artes escénicas con jóvenes / 73

La representación contra-normativa del cuerpo / **76**

Tensiones en la representación hegemónica del joven marginal / **83**

La expresión corporal frente a la disciplina militar / **92**

Comunicación creativa contra la criminalización / **101**

Conclusiones / 109

Bibliografía / 113

Anexos / 121

Por las sugerencias y correcciones que permitieron que este trabajo, más bien práctico y corporal, pueda plasmarse en teoría, mil gracias a Edgar Vega, sobre todo por el conocimiento compartido, la paciencia y la dedicación.

Gracias, con todo mi amor a mi madre por el apoyo incondicional y por incentivar me siempre a encontrar nuevas puertas.

Y a quién se debe y de donde parte este trabajo: gracias a todos los niños, niñas y jóvenes que han participado en cada uno de los talleres que tomo como base en esta investigación, a los jóvenes que con generosidad dieron testimonio para este estudio y al Taller Perros Calle...jeros, en especial a Héctor Cisneros, por todo el aprendizaje brindado y por sembrar la resistencia frente a lo hegemónico desde el arte popular, lo que me motivó a trabajar talleres con jóvenes y, posteriormente, a plantear esta investigación.

Introducción

El presente trabajo de investigación intenta conectar y relacionar la teoría social, cultural y comunicacional, con una práctica artística, cultural y de activismo político, fundamentalmente, en talleres de artes escénicas con jóvenes de sectores populares, que se ha desarrollado más bien fuera del mundo de la academia. Así, se intenta entrecruzar, partiendo siempre desde la propia experiencia –corporal–, el conocimiento teórico adquirido en la academia, con la experiencia concreta en talleres de artes escénicas con jóvenes y en el acercamiento a distintos grupos juveniles en diversos aspectos culturales.

Ahora bien, para que el lugar de enunciación de la autora de esta investigación quede planteado claramente, es preciso señalar que la participación en todos los casos estudiados se da a varios niveles, aunque no separados unos de otros: por un lado como investigadora, es decir como la académica que analiza teóricamente la experiencia; por otro lado, como tallerista o profesora de los talleres y, por último, como gestora de las propuestas artísticas y culturales que sostienen estos mismos talleres. Esto a la vez se complejiza con el hecho de que la autora también es joven; así, la juventud de la que se habla a lo largo de este estudio no va a ser vista como algo ajeno ni lejano, por lo menos esa es la intención. Por esta misma razón, en esta investigación se busca no reproducir aquella mirada adultocéntrica que prima en los estudios sobre jóvenes.

Ya que los casos que se analizarán giran alrededor de este sujeto común: el joven, y, de las representaciones del cuerpo que sobre él se ha creado hegemónicamente, la intención es remarcar el hecho de que la juventud que aparece a lo largo de este estudio no es tomada como un simple objeto de investigación, es un sujeto activo, que se transforma a sí mismo y cambia el mundo a su vez –y permanentemente–, por lo tanto, no puede ser tomado como un objeto de estudio estático, inmutable, al cual es posible aplicar leyes generales. Al estudiar la juventud entonces, nos enfrentamos a un objeto de investigación que es sujeto al mismo tiempo, lo que rompe con las metodologías de investigación que conciben al objeto de estudio como algo que puede ser dominado, sometido a leyes y comprobaciones, etc., y lo que a su vez nos plantea la posibilidad de entender las tensiones que se crean en las representaciones –visuales, mediáticas, escolares, etc.– de la juventud, si tomamos en cuenta su voz y genera-

ción activa de propias representaciones, que inevitablemente entran en tensión con las que les han sido impuestas.

Ahora bien, esta investigación tiene como objetivo central indagar las maneras en que operan las tensiones entre la norma corporal hegemónica y la contra-norma en las representaciones mediáticas, estatales y educativas del cuerpo joven, así como también en el trabajo corporal por medio de las artes escénicas contemporáneas con jóvenes de sectores populares. Así, situándonos en el análisis de algunos casos particulares, esta investigación pretende llegar a conectar –y a ser recíproca– con prácticas de construcción de corporalidades que interpelan a la hegemónica y que, lejos de la necesidad de la reflexión teórica y académica, se han desarrollado desde hace muchos años en el país, de diversas maneras y a través de diversas metodologías. Retomando el aspecto político de los estudios culturales, la presente propuesta busca devolver, en cierta manera, el aprendizaje obtenido en mi trabajo personal y sostenido durante varios años con jóvenes –en talleres de artes escénicas y expresión corporal–, como una reflexión que parte de la práctica, pero que sobre todo busca enriquecer desde la reflexión, los procesos futuros de estos grupos.

Para cumplir con el objetivo planteado, he tomado algunas categorías que me han parecido relevantes y que se usarán a lo largo de este trabajo académico. Categorías que es preciso aclararlas aquí para evitar ambigüedades en la lectura de los argumentos que sustentan esta investigación. Así, la primera categoría fundamental que usamos en este estudio y que es necesario aclarar, es la de *cuerpo* entendido como corporalidad, es decir, como «la dimensión del sujeto que posibilita la socialización, la encarnación, y la corporeización del sujeto en el mundo (y no aquella parte del sujeto que se contrapone al alma)».¹

Entonces, el cuerpo en esta investigación es entendido desde la perspectiva planteada por autores como David Le Breton, quien concibe al cuerpo como la condición fundamental del ser humano y base de su ser simbólico, expresivo y comunicativo; retomando sus palabras:

la condición humana es corporal. El mundo solo se da bajo la forma de lo sensible. En el espíritu no existe nada que antes no haya estado en los sentidos, «mi cuerpo tiene la misma carne que la del mundo» dice Merleau Ponty (1964, 153) [...]. La carne es la vía de apertura al mundo. Al experimentarse a sí mismo, el individuo también experimenta el acontecimiento del mundo.²

1. Jordi Planella, *Cuerpo, cultura y educación*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 2006, p. 48.
2. David Le Breton, *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2007, p. 21.

Por lo tanto, entendemos el *cuerpo* y la *corporalidad*, más que como algo meramente anatómico, biológico o orgánico, como una construcción social, simbólica y cultural que nos permite relacionarnos con los otros seres humanos y con el mundo, pero también en la que se van inscribiendo patrones sociales y culturales, y como un lugar privilegiado desde donde se construye la identidad y por lo tanto la otredad.

Además, partiendo de esta concepción del *cuerpo simbólico* y la *corporalidad*, al hablar de representaciones corporales en esta investigación, debemos recordar, siguiendo a Le Breton, que estas «y los saberes acerca del cuerpo, son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo. De ahí la mirada de representaciones que buscan darle un sentido».³ Asimismo, en la tensión que analizamos entre representaciones corporales hegemónicas y contra-hegemónicas podemos encontrar una tensión fundamental que subyace a las demás y que descansa en «dos visiones del cuerpo opuestas: una [la hegemónica] lo desprecia, se distancia de él y lo caracteriza como algo de materia diferente a la del hombre al que encarna; se trata, entonces, de poseer un cuerpo; la otra [la contra-hegemónica] mantiene la identidad de sustancia entre el hombre y el cuerpo; se trata, entonces, de ser el cuerpo» (Le Breton, 1995: 60).

Otra de las categorías que se usarán recurrentemente en esta investigación es la de *joven* –o *juventud*–, lo que hace necesario evidenciar el riesgo, a menudo presente en los estudios académicos, de generalizar y naturalizar el concepto de joven y volverlo un molde al que se ajusta la realidad más que una categoría que sirva para analizar los hechos sociales. Por el contrario, en este estudio la juventud es valorada desde la perspectiva que plantea Rossana Reguillo: «los jóvenes no representan una categoría unívoca. La juventud es una categoría construida culturalmente, no se trata de una <esencia> y, en tal sentido, la mutabilidad de los criterios que fijan los límites y los comportamientos de lo juvenil, está necesariamente vinculada a los contextos sociohistóricos, producto de las relaciones de fuerza en una determinada sociedad».⁴

Así, al enfocar la investigación hacia el análisis de las representaciones –corporales– de la juventud en los medios de comunicación, el sistema educativo y el Estado, el acercamiento a la categoría de la juventud se da precisamente desde la concepción de esta como representación, lo que permite a

3. David Le Breton, *Antropología del cuerpo y la modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1995, p. 13.
4. Rossana Reguillo, «Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión», en Gabriel Medina Carrasco, comp., *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México DF, El Colegio de México / Centro de Estudios Sociológicos, 2000, p. 104.

su vez considerar que «[l]a juventud no es más que una palabra, una categoría construida, pero [también considerar que] las categorías [como las representaciones] son productivas, hacen cosas, son simultáneamente productos del acuerdo social y productoras del mundo» (Reguillo, 2000: 106).

En el análisis realizado entonces se evidencia como se construyen representaciones hegemónicas sobre la juventud, que entran en tensión con las representaciones corporales que los jóvenes crean sobre su propia concepción de juventud, como señala Reguillo, aunque «[c]on excepciones, el Estado, la familia y la escuela [pero también los medios] siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito entre un estado y otro, como una etapa de preparación para lo que sí vale la juventud como futuro. Mientras que, para los jóvenes, su ser y su hacer en el mundo está anclado en el presente» (106). En esta investigación, entonces, resulta preciso evidenciar que dentro de las representaciones hegemónicas de la juventud prima una mirada adultocéntrica, patriarcal y paternalista, que concibe a los jóvenes como objetos de tutela y como cuerpos dóciles, objetos de políticas y de distintos dispositivos de normativización y civilización.

Pues bien, la corporalidad y la juventud –tomadas desde las perspectivas ya expuestas– serán dos categorías fundamentales para esta tesis; sin embargo, para introducir con mayor profundidad los argumentos que se desarrollarán a lo largo de esta investigación, es necesario aclarar algunas otras categorías que serán utilizadas. Entre estas la *marginalidad*, lo *marginal* y lo *popular*.

En este estudio la marginalidad «se asemeja al concepto de fronteras, como lugares entendidos tradicionalmente como alejados, deprimidos, etcétera, pero que han llegado a ser vistos como lugares activos en los que nociones tradicionales de cultura se cuestionan, negocian y acomodan».⁵ De una u otra forma, en esta investigación se plantea una resignificación de la marginalidad, conscientes, de la necesidad de mirar la marginalidad como un espacio simbólico, es decir, como representación y, a la vez del riesgo que implica hablar de la marginalidad de un grupo social determinado, sin atender a rasgos estructurales y al mismo tiempo sin percibir las particularidades de los sujetos que se agrupan en los estudios bajo esta categoría.⁶

5. Juan Carlos Orrantía, «Representaciones y negociación en la marginalidad», en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 38, enero-diciembre, 2002, p. 49, en *Instituto Colombiano de Antropología e Historia*, <www.icanh.gov.co/recursos_user/RCA_Vol_38/v38a03.pdf>. Consultado en julio de 2012.
6. Diego García Ramírez, «El cultivo de las representaciones marginales: televisión e imaginarios sociales», p. 8, en *Universidad Sergio Arboleda*, <http://www.usergioarboleda.edu.co/encontexto/cultivo_representaciones_marginales_television.htm>. Consultado en julio de 2012.

Lo marginal en este estudio se equipara además –aunque no de manera explícita en el texto, por lo que cabe señalarlo aquí– a la noción de lo subalterno, siguiendo «la forma en que Gramsci define a las clases subalternas, como aquellas dominadas en una relación de poder basada en la hegemonía»,⁷ y en la que se presenta «la condición de posibilidad de lo subalterno en tanto solo definible con respecto a *otro*» (Alabarces y Añón, 2008: 285). Lo marginal se presenta así como el resultado de la afirmación y normativización de lo no-marginal, lo hegemónico.

En este trabajo de investigación, lo popular, al vincularlo con esta concepción de lo marginal, será pensado también a partir de la categoría de hegemonía y, principalmente, será abordado desde la concepción de la *cultura popular*, más que pensar lo popular como algo meramente determinado por estructuras económicas y, únicamente, conectado con una posición de clase en la estructura socioeconómica. Así, al hablar de lo popular se hablará de la matriz sociocultural popular como una matriz formada históricamente, que no se opone ni a la cultura dominante ni a la masiva, sino que más bien se construye en un proceso de mezcla y resignificación continua entre las matrices culturales dominantes, las industrias culturales y matrices de la cultura popular, conscientes de que es imposible pensar la cultura popular como una cultura aislada, estática y pura.⁸

Por otro lado, ya que analizamos la construcción de representaciones corporales de la juventud, es preciso aclarar que, siguiendo la propuesta de Stuart Hall, entendemos «las representaciones como <una producción de significado a través del lenguaje>» (Hall, 1997), que le permite a los individuos acceder a la realidad social (Searle, 1997), la cual se construye a partir de referentes simbólicos, que les permite dar sentido a su entorno, conductas, prácticas, creencias y opiniones» (García, s. a.: 3).

Ahora bien, al hablar de representación corporal se hablará fundamentalmente de representaciones visuales, lo que responde directamente a la importancia que se le ha atribuido en Occidente a la mirada y a la visión por sobre los otros sistemas de percepción y representación del mundo. Siguiendo a Le Breton, «[e]sta primacía del ver sobre el saber [en Occidente] es fundamental

7. Pablo Alabarces y Valeria Añón, «¿Popular(es) o subalterno(s)? De la retórica a la pregunta por el poder», en Pablo Alabarces y María G. Rodríguez, comp., *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*, Buenos Aires, Paidós, 2008, p. 286.
8. Esta reflexión se desarrolló en las clases de la asignatura Medios y mediaciones, dictada por José Laso en la Maestría en Estudios de la Cultura de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E), 2010-2012, además, fue apoyada por la lectura de la propuesta teórica de Jesús Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones*, México DF, Gustavo Gili, 1987.

porque le da a la realidad representada un modo de existencia propio»,⁹ lo que nos lleva a argumentar que las representaciones visuales son altamente productivas y están estrechamente relacionadas con la normativización misma de representaciones y prácticas.

Al tratar el tema de la representación también nos acercamos al tema de la identidad. La construcción de la identidad –también de la otredad– y de la representación están ligadas; como señala Gabriel Kaplún, quien a su vez retoma a Hall, para señalar que «es difícil distinguir entre ser y <representar>. Hay un <trabajo de la representación> (Hall, 2002) que es también un trabajo de construcción identitaria. Y es entre los jóvenes donde este trabajo suele hacerse más visible, denotando las búsquedas y tanteos, los caminos que se ensayan y abandonan».¹⁰

Entonces, en esta investigación se plantea que existen representaciones corporales hegemónicas impuestas y otras que, surgen de un trabajo de la representación desde los mismos sujetos representados. Sin embargo, lo que interesa para delimitar teóricamente la perspectiva que se le da a las prácticas de representación es que estas, cuando son hegemónicas, generalmente funcionan con base en la estereotipación y a lo que Stuart Hall ha llamado prácticas de representación estereotipantes,¹¹ quien, citando a su vez a Dyers y conectando el análisis de Foucault sobre el poder, y de Gramsci sobre la hegemonía, plantea que:

el estereotipo es lo que Foucault llamó una especie de juego «saber/poder». Clasifica a la gente según una norma y construye al excluido como «otro». Interesantemente, es también lo que Gramsci habría llamado un aspecto de la lucha por la hegemonía. Como observa Dyers, «El establecimiento de la normalidad (es decir, lo que se acepta como <normal>) a través de los tipos y estereotipos sociales es un aspecto del hábito de gobernar a grupos [...] de intentar formar toda la sociedad de acuerdo con su propia visión del mundo, su sistema de valores, su sensibilidad y su ideología. Tan correcta es esta visión del mundo para los grupos dominantes, que la hacen aparecer (como en realidad les parece

9. Gerard Imbert, coord., *Televisión y cotidianidad: la función social de la televisión en el nuevo milenio*, Madrid, Instituto de Cultura y Tecnología «Miguel de Unamuno», 2002, p. 51, en *Gérard Imbert*, <<http://gerardimbert.blogspot.com/p/libros.html>>. Consultado en junio de 2012.
10. Gabriel Kaplún, «Culturas juveniles y educación: conflictos culturales y conflictos pedagógicos», tesis de doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2007, p. 274, versión digital en UASB, <<http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/970>>. Consultado en mayo de 2012.
11. Stuart Hall, «El espectáculo del otro», en Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich, edit., *Stuart Hall. Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Bogotá, Instituto Pensar-Pontificia Universidad Javeriana / UASB-E / Instituto de Estudios Peruanos / Envión, 2011, p. 419.

a ellos) como «natural» e «inevitable» —y para todos— y, en tanto son exitosos, establecen su hegemonía» (1977: 30) (Hall, 2011: 431).

Así planteado el funcionamiento de la representación en relación al poder y a la hegemonía, se vuelve necesario aclarar también la perspectiva que se toma en este estudio sobre lo hegemónico —y sobre lo contra-hegemónico—. Retomando a Hall, se plantea que, «[l]a hegemonía es una forma de poder basada en el liderazgo por un grupo en muchos campos de actividad al mismo tiempo, por lo que su ascendencia demanda un consentimiento amplio y que parezca natural e inevitable» (431). O, partiendo del «pensamiento de Gramsci que, a partir del concepto de hegemonía, mostraba que la dominación no es pura coerción sino que requiere la creación de un consenso activo de los subalternos, lo que lleva a incluir mucho «de abajo» en lo que viene «de arriba»» (Kaplún, 2007: 195).

Por último, otra categoría usada es la de *interculturalidad*, entendida en este estudio desde la perspectiva de autores como Víctor Vich, es decir, si junto a el «afirmamos el carácter histórico —léase «construido»— de toda identidad, y si subrayamos su característica intrínsecamente «abierta», la interculturalidad se presenta como una consecuencia radical —y lógica— de tal definición. [...] [E]l concepto de interculturalidad aparece, justamente, para proponer una mejor —y más sensata— visibilización del proceso de producción mediante el cual todas las identidades son socialmente construidas».¹²

Ahora bien, planteadas inicialmente estas categorías, podríamos situar también, como marco introductorio de esta investigación y, en relación a las prácticas de representación corporal hegemónicas, una definición inicial de lo que entendemos por *biopolítica* y *biopoder*, ya que hemos identificado tres dispositivos en que estas operan: la representación mediática del marginal, la criminalización del joven y, la militarización del cuerpo joven. Así, se considera que existe y opera a través de los tres dispositivos antes citados un «ejercicio de la biopolítica, que entiende los cuerpos de los sujetos como espacios de gobernabilidad, de inscripción del poder, de materialización de los deseos de los otros» (Planella, 2006: 277). Además, es necesario precisar que, al concebir el poder desde esta perspectiva, se plantea un acercamiento al cuerpo como el espacio privilegiado desde donde se construyen las biopolíticas de la otredad.

Una vez delimitadas las categorías que se usarán en esta investigación, para introducir al lector ya a los estudios de caso, es necesario realizar una descripción sucinta de la estructura del texto, capítulo por capítulo. Los tres

12. Víctor Vich, «Las políticas culturales en debate: lo intercultural, lo subalterno y la dimensión universalista», en Víctor Vich, edit., *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia*, Lima, IEP, 2005, p. 269.

primeros capítulos se centran en analizar cómo se representa y construye la noción del joven marginal en los medios de comunicación, la escuela y el Estado a partir del estudio de los siguientes tres casos:

1. La representación mediática del cuerpo del joven marginal en el *docu-reality* ecuatoriano «El Circo del Semáforo», a partir de la cual se analiza la construcción –estereotipada– de la noción de lo marginal a través de estrategias mediáticas espectacularizadas de configuración del «otro» que buscan, ante todo, mayor *rating*.
2. La militarización del cuerpo joven en la asignatura de Educación Física de un colegio intercultural bilingüe, en una comunidad indígena de la Sierra de nuestro país. Estudio de caso que permite analizar las formas de construcción de la noción del cuerpo del joven indígena como un cuerpo dócil, dispuesto a ser intervenido; prácticas que además se rastrean en la historia de la Educación Física, y sobre todo a partir de las políticas educativas liberales, como mecanismos biopolíticos de control corporal que responden a la representación hegemónica del indígena como «retraso para el progreso de la nación», es decir, mecanismos que se basan en una visión de «regeneración de la raza».
3. La criminalización del cuerpo de un grupo de jóvenes considerados como «pandilleros» en La Merced, una parroquia rural, al sureste de la ciudad de Quito. Caso que nos permite analizar cómo se construye desde las instituciones del Estado –como la Junta Parroquial y la Policía local– una noción estereotipada de ciertos jóvenes como marginales delincuentes y criminales, lo que a su vez crea un proceso de represión y control corporal violento sobre estos jóvenes.

El capítulo IV, está enfocado en analizar las tensiones que se crean frente a la norma corporal hegemónica –descrita en los primeros capítulos– en tres talleres de artes escénicas con jóvenes de sectores marginales y populares. Así, en un primer momento se analizará las tendencias y líneas en artes escénicas como arte crítico que se plantean como opción metodológica contra-hegemónica de trabajo corporal y de concepción del cuerpo. Y posteriormente se realiza un análisis detallado de los tres talleres mencionados:

1. Un taller de zancos, malabares y otras artes escénicas con jóvenes en situación de calle –que también participaron en «El Circo del Semáforo»– realizado con el Taller de Experimentos Alquimusicoteatrales Perros Callejeros. Estudio de caso en el que se analiza cómo opera la tensión entre la representación mediática del marginal y las representaciones corporales construidas desde las propuestas del teatro popular, callejero y de la antropología teatral.
2. Un taller de expresión corporal y malabares con jóvenes indígenas en un colegio intercultural bilingüe en la provincia de Cotopaxi. Caso que

permite el análisis de la tensión entre las representaciones corporales construidas desde prácticas pedagógicas autoritarias y violentas, como la militarización de la Educación Física, y la construcción de representaciones corporales otras a través de la expresión espontánea del cuerpo simbólico y de los principios de la antropología teatral.

3. Un taller de artes escénicas integrales con jóvenes de una parroquia rural en las afueras de la ciudad de Quito. Estudio de caso en el que se evidencia cómo opera la tensión entre las representaciones hegemónicas y estereotipadas creadas por las instituciones estatales y las representaciones propias de los jóvenes frente a los procesos de criminalización.

Por último, cabe mencionar que he creído pertinente anexas a la presente investigación algunas fotografías de los talleres tomados como casos de estudio y el modelo general de una sesión de trabajo en los talleres. Sin embargo, es preciso señalar también que en esta investigación no han sido trabajadas estas imágenes anexas y, tanto fotografías como el modelo de una sesión de clases, son colocadas solo como ayuda referencial para los lectores.

Pues bien, como ya se ha señalado, a partir de los estudios de caso mencionados se pretende investigar cómo se produce la tensión entre la norma corporal hegemónica y la contra-norma en el trabajo de artes escénicas con jóvenes de sectores populares; pero también se busca encontrar, en las propuestas de artes escénicas que subyacen en los tres casos estudiados en el capítulo IV, ciertas alternativas metodológicas y pedagógicas a la norma corporal hegemónica que se proyecten como posibilidades «otras» de trabajo corporal.

CAPÍTULO I

Representaciones mediáticas del cuerpo marginal del joven «de la calle»¹³

«EL CIRCO DEL SEMÁFORO» Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA OTREDAD EN LA REPRESENTACIÓN VISUAL DEL «JOVEN DE LA CALLE»

El 29 de mayo de 2006, Teleamazonas pone al aire, para Quito y Guayaquil, en horario estelar (21h30) un *docu-reality* llamado «El Circo del Semáforo». El programa tiene una duración de 12 capítulos en los que se muestra el proceso de elaboración de un espectáculo de circo con 23 niños, niñas y jóvenes entre 10 y 18 años.¹⁴ En la página de la productora del programa, ADN Digital, se puede encontrar la siguiente descripción de la propuesta:

EL CIRCO DEL SEMÁFORO es un programa de televisión estilo *docu-reality* que muestra el proceso de creación de un espectáculo de circo teatro donde los protagonistas son niños de la calle [...] En cada episodio de EL CIRCO DEL SEMÁFORO seremos testigos del proceso de preparación y entrenamiento de los niños y profesores, además conoceremos a sus familias, sus problemas y sus sueños.¹⁵

Se trata entonces de un *docu-reality* innovador dentro de la programación nacional, en primer lugar, por ser un formato que para esos años ganaba acogida en el país: el *reality*; en segundo lugar, por tener como protagonistas centrales a niños, niñas y jóvenes de escasos recursos y sectores populares, que trabajan en las calles, y, en tercer lugar, por plantear el montaje de un espectáculo de malabares y circo con estos jóvenes, tema que empezaba a ser visibi-

13. Una primera versión de lo que se discute en esta sección fue presentada en el ensayo «Representaciones corporales en los textos escolares ecuatorianos», de la asignatura Cuerpo y visualidad, de la Maestría en Estudios de la Cultura de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2010-2012.
14. El Universo, «El circo como obra social», domingo 16 de julio de 2006, en *El Universo*, <<http://www.eluniverso.com/2006/07/16/0001/262/B4DF33BBA7DD4CAD85DA06F8EB754260.html>>. Consultado en agosto 2012.
15. ADN Digital, «El Circo del Semáforo», en *ADN Digital*, <<http://www.adndigital.com>>. Consultado en julio de 2012.

lizado por esos años en nuestra ciudad, especialmente por la proliferación de personas «semaforeando»¹⁶ en las calles.

Esta propuesta novedosa, tanto en forma como en contenidos –ya que nunca se había visto algo similar en la televisión nacional–, junto a una producción de alta calidad –en cuanto a sus aspectos técnicos, infraestructura, inversión, etc.–, son factores que aseguraron el éxito del programa. «El Circo del Semáforo» consiguió así un alto *rating*¹⁷ entre los televidentes quiteños y guayaquileños –para los que, como se ha señalado, se transmitió–; agotó taquilla para las funciones del espectáculo final en el Teatro Sucre, con las que culminó el programa, y concursó en la Conferencia Mundial INPUT 2008, obteniendo como premio su presentación, junto a cinco programas más de la televisión ecuatoriana, en el INPUT realizado en Varsovia en 2009.¹⁸

Ahora bien, lo que nos interesa analizar de este caso es cómo se produce y pone en circulación la noción hegemónica de joven marginal como una forma de control biopolítico, sobre todo a partir de las estrategias mediáticas de representación corporal que operan en este *docu-reality*, y que, en una operación normativa, configuran a esos cuerpos de los jóvenes como «marginales» y como cuerpos «otros».

Para aproximarnos al tema de cómo se construye la otredad a través de las representaciones visuales, es preciso realizar un enfoque desde el cuerpo, ya que este ocupa un lugar central en las construcciones identitarias y de la diferencia en la matriz cultural occidental. Entendemos entonces la identidad desde la perspectiva que propone Ryszard Kapuscinski, es decir como una construcción sociocultural compleja, que constituye al ser humano en un Yo,

16. *Semaforear* es trabajar al pie de un semáforo, frente a los automóviles, mientras este permanece en rojo, haciendo malabares, acrobacias o algún otro tipo de representación escénica, a cambio de unas monedas.
17. El *rating* es la proporción de personas que están expuestas a un medio en un momento determinado. [...] [E]s un valor que ayuda a evaluar las audiencias de diferentes programas a horarios y es utilizado principalmente en TV y Radio. Ibope AGB Mexico, «¿Qué es el *rating*?», en *Nielsen Ibope*, <<https://www.ibopeagb.com.mx/preguntas.php>>. Consultado en septiembre de 2012.
18. La Conferencia Mundial INPUT (International Public Television Screening Conference) –en sus propias palabras– es un espacio donde «[c]onscientes de la necesidad de generar una televisión pública con contenidos de calidad, más de mil profesionales del área audiovisual se reúnen anualmente en algún país sede, en [...] el foro internacional más relevante y representativo del mundo de la televisión[, con el objetivo de:] discutir y analizar las nuevas y emergentes tendencias de la producción de programas de televisión, creativos e innovadores, cualquiera sea su formato, que fomenten valores sociales y humanos». Consejo Nacional de Cinematografía del Ecuador, «Programa de televisión ecuatoriano participará en conferencia mundial», 16 febrero de 2009, en *Consejo Nacional de Cinematografía del Ecuador*, <<http://www.cncine.gob.ec/index.php/noticias/noticias-archivadas/127-programa-de-television-ecuatoriano-participara-en-conferencia-mundial-.html>>. Consultado en junio de 2012.

siempre en relación a algún Otro que le permite el sentido de la existencia.¹⁹ Pero si consideramos que este encuentro con el otro –tema base de esta tesis– es siempre una relación corporal –ya sea mediante el contacto físico directo con el otro o por la entrada de este en el propio campo sensorial, especialmente en el visual–, también debemos considerar que lo corporal, o más bien la corporeidad, debe ser tomada como la consecución de un lugar social e histórico configurado y, en constante tensión, con las políticas, entre otras, de la identidad.

En el programa mencionado, permanentemente se pone énfasis explícito en la corporalidad de los jóvenes participantes, primero, porque el *docu-reality* gira en torno a la preparación y el entrenamiento de diferentes disciplinas circenses, que por obvias razones tienen en su centro al cuerpo, y segundo, porque al ser un *reality* o lo que algunos autores llaman «telerrealidad» (Imbert, 2002), el eje de la propuesta está en «un auténtico <show> de los sentimientos: la mostración impúdica de las emociones y las pasiones es el nuevo espectáculo».²⁰ Esto se evidencia claramente, por ejemplo, en la importancia que se le da en el programa a los accidentes, las lesiones, las enfermedades, los conflictos emocionales, etcétera.

A través de varias estrategias biopolíticas de representación visual –sobre las que nos iremos deteniendo a lo largo de este capítulo– los cuerpos de los jóvenes son representados en clara diferencia con los cuerpos «normales», que ocupan una posición de autoridad y voz legitimada en el programa, y que son los que aconsejan, dan razón del proceso, informan de los avances de los «chicos», a su vez representados en tres personas –o cuerpos– que constantemente aparecen en «El Circo del Semáforo»: Randy Krarup, la productora del programa; Rafael Bravo, el director artístico –«importado» desde México exclusivamente para el proyecto–, y el padre Ivanno Santovello, director del proyecto salesiano «Chicos de la Calle».

Así, en las representaciones corporales que en el programa se construyen, opera una clasificación tajante que marca la diferencia entre quienes son los jóvenes «de la calle», que tienen la oportunidad de superar «su condición», y quienes son los que les están enseñando, ayudando, apoyándolos, «para que se puedan superar». Estas estrategias de diferenciación corporal se pueden evidenciar incluso con la distinción visual del uniforme: mientras entrenan, los jóvenes llevan un color de camiseta y los demás, los «adultos» –es decir, la «autoridad»– llevan otro color. En esta operación, para el televidente

19. Ryszard Kapuscinski, *Encuentro con el otro*, Barcelona, Anagrama, 2007, p. 77.

20. José Luis Sánchez Noriega, «Rituales de seducción en la neo-televisión», en G. Imbert, coord., *op. cit.*, p. 38.

no hay oportunidad de confundir a los «chicos de la calle» con los que están «ayudándolos».

La construcción de la otredad en este caso se basa entonces en la estigmatización y estereotipación del diferente, fijando una –unívoca– noción del joven marginal como hegemónica. Ahora bien, es importante señalar que esa hegemonía, antes que nada, es un ideal regulatorio, por lo tanto, es altísimamente performativa, opera a través de la performática del poder; es una noción que se hace hegemónica porque contiene un valor mandatario, obliga a la auto subordinación, nos coloca ante la obligatoriedad de la norma naturalizando al mismo tiempo las relaciones sociales.

EL JOVEN COMO «OBJETO DE TUTELA» Y LA FIGURA DE AUTORIDAD: EL PROYECTO SALESIANO «CHICOS DE LA CALLE»

El papel del proyecto salesiano, remarcado constantemente en el programa, nos permite explorar cómo se construye la otredad basándose en las representaciones hegemónicas. El padre Ivanno Sanovello, quien falleció en noviembre de 2007, pero que entonces era director del proyecto salesiano «Chicos de la calle», aparece en varios episodios; esto debido a que la mayoría de los jóvenes participantes –16 de los 23 elegidos en los *castings*– eran estudiantes de la Unidad Educativa Fiscomisional San Patricio (UESPA), ubicada en el sector de La Tola en la ciudad de Quito, una institución educativa que forma parte del proyecto salesiano y que está destinada a «[o]frecer una propuesta educativa integral a niños, niñas, adolescentes y jóvenes trabajadores y en situación de vulnerabilidad, que no tienen acceso a la educación regular».²¹

Sin desconocer el largo trabajo de los salesianos con niños, niñas y jóvenes trabajadores y de sectores populares vinculados a «la calle» y, sin debatir aquí respecto a sus discursos, propuestas, etc. –debido a que supera los límites de esta investigación–, en la experiencia aquí estudiada, para los propios jóvenes el papel de los salesianos más bien se refleja como ese «otro de la otredad», es decir, la autoridad, lo normativo, el poder, frente a la otredad protagonista del programa: los jóvenes marginalizados a través del espectáculo mediático.

Ahora bien, la autoridad representada por el proyecto salesiano frente a los jóvenes del programa debe ser analizada en términos performativos, es

21. Proyecto UESPA, «Ficha del proyecto», en <[http://sire.spinaquito.gob.ec/compina/index.php?option=com_consultas&controller=proyectos&task=edit&cid\[\]=57](http://sire.spinaquito.gob.ec/compina/index.php?option=com_consultas&controller=proyectos&task=edit&cid[]=57)>. Consultado en junio de 2012.

decir, debemos entenderla como una presencia que no es gratuita ni circunstancial, sino que construye, precisamente a través de la reiteración hegemónica de las normas, una visión de la juventud como «objeto de tutela», reproduciendo aquella «mirada adultocéntrica que le posterga sus derechos y su ciudadanía, bajo la creencia de que esta etapa de la vida está regida por un desconocimiento pleno de la sociedad, y que es únicamente un tránsito formativo para luego ser <adulto> y con ello <ciudadano>». ²²

Si bien la noción de tutela que planteamos nos permite analizar como la autoridad del proyecto salesiano frente a estos jóvenes es adultocéntrica y, sin duda, patriarcal y forma parte fundamental de la construcción del discurso «asistencialista» y «paternalista» del programa, también debemos observar como el acercamiento a los jóvenes en situación de calle de «El Circo del Semáforo» solo pudo realizarse gracias a la existencia del proyecto salesiano y a la acción social sostenida que este proyecto realiza con jóvenes de sectores populares; así, lejos de satanizar las iniciativas salesianas con jóvenes de la calle, es necesario matizar su presencia no solo como instancia de poder y autoridad —representada por el padre Ivanno en el programa—, sino también como el vínculo —escaso en nuestro país— de estos jóvenes a espacios educativos y culturales, entre otros.

Sin embargo, la presencia —y representación— constante del proyecto salesiano, que a su vez representa a la Iglesia Católica como institución normativa en el programa, plantea algunas cuestiones que es preciso señalar y que contribuyen a establecer cómo se construye —en este caso, en la representación mediática de este programa— la noción hegemónica y excluyente del joven marginal. Así, podemos ver como el padre siempre aparece en el programa remarcando su figura de autoridad frente a los jóvenes, así su voz se legitima como la voz del guía y maestro, a la vez que del padre redentor y salvador. Como señala Manolo Sarmiento en una mordaz crítica publicada en el diario *Hoy*, mientras el programa estaba al aire:

¿por qué tiene que aparecer un cura en «El Circo del Semáforo» diciendo lo mucho que han cambiado las vidas de esos chicos y chicas? «El Circo del Semáforo» tiene demasiados aires redentores. Si tan solo cortara esa vertiente y se limitara a contar la historia crudamente, sin obedecer al prurito de bondad que invade a la televisión en cuanto se pone a hablar de pobres, sería mejor. ²³

22. Movimiento Agua y Juventud Argentina, «Acuerdo ciudadano con la Tierra: caja de herramientas para escuelas medias», en *Movimiento Agua y Juventud Argentina*, <<http://www.agua.yjuventud.org.ar/acuerdo-ciudadano-con-la-tierra/>>. Consultado en mayo de 2012.
23. Manolo Sarmiento, «El lunes pide un poco de crudeza», en diario *Hoy*, 13 de julio de 2006, en *Hoy*, <<http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/el-lunes-pide-un-poco-de-crudeza-239709.html>>. Consultado en julio de 2012.

La figura del padre no surge gratuita ni circunstancialmente, forma parte de la propuesta del programa, de sus objetivos y de la noción de otredad que en este se construye: los otros, los jóvenes, y los jóvenes pobres, deben y necesitan ser guiados por el discurso omnímodo y omnipresente. Entonces, es posible identificar, como lo hace Sarmiento, cierto paternalismo en la representación de estos jóvenes y en la de la pobreza, lo que se traduce a su vez en el hecho de que los jóvenes en realidad no tienen voz propia en el programa, a pesar de que puedan aparecer, como en todo *reality*, como el centro de la narración tanto visual como textual, la voz autorizada para que el televidente se entere de cómo se «superan» los jóvenes está en la figura del padre, de la productora, del director, no en la de los jóvenes, ni siquiera los propios profesores tienen voz propia.

Por otro lado,

el acuerdo con el padre Ivanno Sanovello, que incluso ha participado en algunos capítulos del programa y ha defendido el proyecto de quienes lo han cuestionado como una forma de promover el trabajo infantil, es que si un niño deja de acudir a la escuela, inmediatamente es retirado del montaje del circo. Además, un porcentaje de la taquilla estará destinado a la Fundación.²⁴

Así vemos como la presencia de los salesianos legitima de cierta forma la supuesta labor social que el programa realiza, tema sobre el que volveremos más adelante.

También para algunos de los participantes el papel del padre en el proyecto es conflictivo, en un fragmento del diálogo mantenido con uno de los profesores, Héctor Cisneros,²⁵ menciona: «sería bueno solo ver el registro, cuando el padre [...] lo que primero dijo Ivanno [Santovello] fue: <ya, ya basta, no más palabras, lo que quiero es el cheque>. Dijo en cámaras... Eso es lo que querían».²⁶ El hecho de que la Fundación de los padres salesianos haya recibido parte de la taquilla también planteó, como vemos, algunas críticas e interrogantes sobre el destino de ese dinero, cuestión en las que tampoco nos detendremos, pues escapa a los objetivos de nuestra investigación, pero que

24. *El Universo*, «El circo como obra social», *op. cit.*

25. Director del Taller de Experimentos Alquimusicoteatrales Perros Calle...jeros, profesor de zancos en «El Circo del Semáforo», quien además conocía a la mayoría de los jóvenes participantes de un proceso previo de talleres de expresión corporal, teatro, zancos y malabares en el espacio de su propio grupo –sobre el que volveremos en el capítulo IV–.

26. Héctor Cisneros, entrevista realizada por la autora al director del Taller de Experimentos Alquimusicoteatrales Perros Calle...jeros y profesor de zancos en «El Circo del Semáforo», Quito, 23 de marzo de 2012.

es necesario mencionarla pues está directamente vinculada a lo que aquí nos interesa.

EL ESTEREOTIPO DEL JOVEN DE LA CALLE Y LA OTREDAD AMENAZANTE

Un hecho importante para nuestro análisis es que los 23 jóvenes, niños y niñas protagonistas son presentados ante el público como «chicos de la calle», «problemáticos» y «a quienes se les ayuda» con «El Circo del Semáforo». Sin embargo, existe una ambigüedad sobre esto en la propia representación: los dos primeros capítulos fueron destinados a conocer a las familias y los hogares de algunos de los niños, niñas y jóvenes; por lo tanto, el televidente comprueba que no son personas que viven literalmente «en la calle»; además, la mayoría de ellos estudia en el Colegio San Patricio y aunque trabajan en la calle, no viven totalmente en ella, lejos de la institucionalidad, al menos familiar y escolar.

Aun así, son nombrados todo el tiempo como jóvenes de la calle, tanto en el programa, como en los discursos que rodearon la producción y circulación del mismo —artículos de prensa, notas de televisión, entrevistas, etc.—, esto supone ya un ejercicio de poder en la representación, que incluso recae en una práctica de representación estereotipante (Hall, 2011: 419), en una estrategia que marca la diferencia y que «[d]ivide lo normal y lo aceptable de lo anormal y de lo inaceptable. [Y que e]ntonces excluye o expulsa todo lo que no encaja, que es diferente» (430).

Nombrar a todos los jóvenes como «de la calle», remite directamente, en el imaginario social, a su marginalidad. Esta operación permite identificar claramente al grupo, y así marcar la diferencia; operación que, además, se torna absolutamente rentable para el programa. Como señala Hall, «[m]arcar la <diferencia> nos conduce, simbólicamente, a cerrar rangos, apoyar la cultura y estigmatizar, y a expulsar cualquier cosa que se defina como impura, anormal. Sin embargo, paradójicamente, también hace poderosa la <diferencia> y extrañamente atractiva, precisamente porque es prohibida, tabú, amenazante para el orden cultural» (422). Este poder de la diferencia es utilizado para atraer televidentes al programa, como hemos ya argumentado, pero esto también borra las diferencias entre ellos como sujetos, con historias de vida particulares, y les niega la posibilidad de relatarse a ellos mismos.

Entonces es pertinente cuestionarse, junto a Diego García Ramírez:

¿la marginalidad es una sola? Es posible que hayan características estructurales que permiten hablar de la pobreza, del desplazamiento, de la criminalidad; pero también existen personas con trayectorias y condiciones diferentes que impide ubicarlos a todos en un mismo molde; sin embargo, la televisión no permite comprender ninguna de las dos situaciones, ni a entender los rasgos estructurales, ni a percibir las particularidades, ya que este tipo de población se presenta en ellas bajo un mismo rótulo que impide distinguir la complejidad de un fenómeno como lo puede ser el de la pobreza o el desplazamiento (s. a.: 8).

Esta imposibilidad se refleja también en la opinión de uno de los participantes, Pablo Díaz, cuando le preguntamos qué es lo que no le gustó de la experiencia, responde: «no me gustaba que decían que eran niños de la calle cuando ninguno lo éramos, [P.: ¿Ninguno en realidad?] Ninguno, todos tenían su casa [...] todos, hasta donde yo sé, tenían sus casas, sus familias, y les hacían [a]parecer como chicos que les estaban salvando del puente».²⁷

Como vemos, en esta estrategia de representación mediática, marcar la diferencia y nombrarlos como jóvenes de la calle –y beneficiarios de su «proyecto social»– permite legitimar socialmente el programa y sobre todo escalar en el mercado televisivo, pero también produce una estereotipación, eludiendo en realidad los conflictos estructurales a los que se ven enfrentados estos jóvenes –pobreza, migración de los padres, deserción escolar, trabajo informalizado, violencia, etc.–. Así, se produce lo que podríamos llamar un efecto de anulación de la individuación, que opera a través de la estereotipación y estandarización de algunos jóvenes que supuestamente son «de la calle», y que sin distinciones, son etiquetados bajo ciertos rasgos generalizados y naturalizados arbitrariamente.

Martín-Barbero, al referirse a algunas cadenas televisivas latinoamericanas, señala que estas se han encargado de «moldear la imagen de estos pueblos en función de públicos cada día más neutros, más indiferenciados, disolviendo la diferencia cultural [y social] en el folclorismo y el exotismo más rentable y barato. Son exigencias del modelo que impone la globalización las que orientan esos cambios».²⁸ Exigencias de un modelo multicultural²⁹ en

27. Pablo Díaz, participante en «El Circo del Semáforo», entrevista realizada por la autora, Quito, 20 de marzo de 2012.

28. Jesús Martín-Barbero, «Televisión: entre lo local y lo global», en G. Imbert, coord., *op. cit.*, p. 22.

29. El multiculturalismo es considerado en este estudio como un modelo que pone en funcionamiento ciertas políticas de la otredad, más cercanas a las lógicas del mercado, en el que las diferencias se presentan en aparente armonía y el conflicto en la diferencia se disuade o será resuelto por el Estado. En el modelo multicultural entonces, se tiende a unificar, estandarizar y ecualizar el sentido, dislocando la diferencia del conflicto. «Para Zizek, el «multiculturalismo» que se practica en los países desarrollados no es más que una nueva estrategia de la he-

el que «el conflicto se vuelve evento, materia simplificada de noticiero, crónica o reportaje»,³⁰ y las tensiones se eluden y las diferencias se presentan en aparente armonía bajo los discursos de *bien social*, la *participación ciudadana* o la ayuda a los pobres. Así, «El Circo del Semáforo» responde a una lógica multicultural en la que la pobreza se vuelve rentable y la otredad se esencializa.

Adicionalmente, y siguiendo a Stuart Hall, vemos que «la «diferencia» es ambivalente. Puede ser positiva y negativa. Es necesaria tanto para la producción de significado, la formación de lenguaje y cultura, para identidades sociales [...] y al mismo tiempo, es amenazante» (2011: 423). Así, la noción del joven marginal, que se fundamenta en esa operación de la diferencia, nos remite dentro del «sentido común» —esa especie de naturalización constante de los discursos hegemónicos que responde a la reflexividad capitalista— a una otredad que escapa de lo normal, a una diferencia que se opone a la «norma» y por lo tanto que es amenazante; noción que es alimentada permanentemente por los discursos mediáticos, sobre todo por los visuales.

La construcción de la otredad como peligrosa, como monstruosa y anormal, propia de la cultura occidental, ha sido una estrategia constante en los discursos y las representaciones corporales, tanto en la letra escrita como en la representación visual. La alteridad contemporánea está marcada por políticas visuales del deseo que se resuelven en la constante devoración y antropofagia del cuerpo del otro. Estamos entonces ante el consumo del cuerpo «otro» —en este caso el cuerpo «marginal»—, lo que a su vez alimenta las prácticas sociales identitarias y, como señala Carlos Jáuregui,

gemonía mundial del nuevo capitalismo que ha decidido «incorporar» en su sistema algunos motivos y aspiraciones de los oprimidos», en Víctor Vich «Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia», en Santiago López Maguina *et al.*, edit., *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2001. Pero también existen otras opciones a la diferencia cultural y a las políticas de la otredad, así la interculturalidad se plantea como una de ellas y en tensión con la propuesta multicultural. En la interculturalidad se propone, más bien, evidenciar la relación entre diferencia y conflicto sin eludir las diferencias, y, en oposición a la multiculturalidad que explica las diferencias solo desde la identidad, se plantea entender la diferencia en el entrecruce de raza, clase y género. La interculturalidad así entendida, es próxima a la noción de interseccionalidad que las teóricas decoloniales han trabajado para entender la articulación del género con lo étnico y la clase. Esta reflexión se desarrolló en las clases de la asignatura Expresiones culturales contemporáneas, dictada por Edgar Vega en la Maestría en Estudios de la Cultura de la UASB-E, 2010-2012 y, se apoyó en la lectura de la propuesta teórica de María Lugones. María Lugones, «Colonialidad y género», Binghamton University, 2008, en *Tabula Rasa*, <http://www.revistatabularasa.org/numero_nuevo/05lugones.pdf>. Consultado en junio de 2012.

30. Nelly Richard, *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, p. 87.

[e]stamos, o seguimos, en el terreno de los tropos de identidad modelados analógicamente sobre las transacciones digestivas: cuando consumimos e incorporamos en nuestra vida mercancías, imágenes y mensajes, como cuando comemos, definimos quienes somos. No son [...] los alimentos, ni las mercancías en sí, sino el comer o el consumir, lo que sirve para pensar(nos)».³¹

La cultura del espectáculo, como dispositivo del régimen visual antropófago contemporáneo, es la que da sentido a «El Circo del Semáforo», ofreciendo cuerpos «otros» para el disfrute morboso de la diferencia.

En el caso estudiado esta estrategia de demarcación de la otredad marginal como peligrosa opera de una manera naturalizada; es decir, no es que se caracterice explícitamente –aunque sí tras cámaras como veremos– a los jóvenes como monstruos o delincuentes, pero el programa –y esto sí explícitamente– apela constantemente a esa mirada naturalizada en la representación mediática hacia el joven pobre «de la calle», que es vulnerable a los malos vicios, a la delincuencia, a la violencia, etc. Pero esta naturalización, siguiendo nuevamente los planteamientos de Jáuregui, opera gracias al consumo deseante y gozoso del cuerpo del otro, del cuerpo marginal; así, la naturalización –y la estereotipación– es consecuencia del deseo del devoramiento interno, íntimo y personal del cuerpo «otro», marginal.

Si no, entonces, ¿cómo podrían haber asegurado su éxito con el discurso de «rescatar» a estos jóvenes? Discurso que se puede evidenciar en la siguiente transcripción de un fragmento del programa: «Conseguir que los chicos quieran y puedan ingresar al circo es uno de los desafíos más grandes. Cada chico tiene una historia que lo llevó a trabajar o a vivir en la calle. Y ayudarlos a superar la adversidad, no siempre es una tarea sencilla».³² El programa se plantea así como el espacio en el que, si ellos pueden y quieren, superarán la adversidad; además, se remarca que no es algo fácil lo que plantean hacer, lo que atribuye más crédito al papel de «salvadores» de los organizadores de «El Circo del Semáforo», y lo que a su vez es parte fundamental de todo formato «reality» en televisión.

Retomando el argumento anterior, una de las prácticas de representación estereotipantes (Hall, 2011: 419) que más opera sobre el joven de sectores populares y de escasos recursos, es el del joven marginal como delincuente y drogadicto. Estereotipo permanentemente reforzado por los medios de comunicación hegemónicos –tanto por las características positivas que los excluye:

31. Carlos A. Jáuregui, *Canibalia: canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina*, Madrid, Iberoamericana / Vervuert, 2008, p. 580.

32. Este fragmento es tomado de la voz en *off* del video resumen del programa, «El Circo del Semáforo», en *YouTube*, <<https://www.youtube.com/watch?v=T0WXVeF1-0w>>. Consultado en junio de 2012.

sano, esbelto, bueno..., como por las negativas, que los representa: delincuente, criminal, malo...-, en los que el joven en situación de calle,³³ el marginal, constantemente es representado como un criminal.

Así, «la televisión constantemente ha venido diciendo cómo es que debemos actuar frente a este tipo de poblaciones, por lo tanto las relaciones que se establecen a partir de las representaciones televisivas de los marginados han llevado a pensar que se les debe temer y huir, ya que se asocian fácilmente con la delincuencia y la criminalidad» (García: s. a.: 8). Esta representación del joven marginal no fue ajena del todo a «El Circo del Semáforo»; y, aunque en el programa al aire no se mostraron los episodios relatados por los participantes y transcritos más abajo, se puede entender a partir de estos cómo operaba una criminalización en la visión que se tenía sobre los jóvenes, y cómo esto fue de gran peso en la relación que los productores, algunos maestros y demás miembros del equipo, tenían con los jóvenes participantes:

Como relata Héctor, profesor de zancos en el programa:

A los chicos les trataban como a delincuentes. Cualquier cosa que se perdía les hacían un cateo a los manes. Se perdía algo y les ponían en fila para rebuscarles a todos [...] De qué servía que ellos estén entrenando y que estén ya un poco libres, si después, a la salida, les decían: «Aquí se han robado algo. ¡Todos contra la pared!...». Se perdía absolutamente todo el proceso, ¡absolutamente todo el proceso! (Cisneros, 2012).

Podríamos analizar esto también como parte de un entramado de estrategias de representación estereotipantes que operan sobre los cuerpos de los jóvenes, pues responden a esa dinámica –como señala Hall– en la que: «la estereotipación reduce, esencializa, naturaliza y fija la <diferencia>. [...] [Además] la estereotipación despliega una estrategia de <hendidamiento>. Divide lo normal y lo aceptable de lo anormal y de lo inaceptable. Entonces excluye o expulsa todo lo que no encaja, que es diferente» (Hall, 2011: 430). Así, aunque lo relatado no aparece televisado, hay una persistente mirada –implícita– excluyente hacia ellos, concibiéndolos y representándolos como potenciales delincuentes. Así:

33. Identificamos como jóvenes en situación de calle a aquellos que «tienen vínculos familiares débiles o inexistentes, que hacen de la calle su hábitat principal y desarrollan en ella estrategias de supervivencia, hecho que los expone a distintos tipos de riesgos». Ariel Gustavo Forselledo, «Niñez en situación de calle. Un modelo de prevención de las farmacodependencias basado en los derechos humanos», en *Boletín del Instituto Interamericano del Niño*, No. 236, enero, 2001, en *Instituto Interamericano del Niño*, <www.iin.oea.org/forse.pdf>. Consultado en junio de 2012.

El día anterior al estreno, la misma señorita Randi Krarup armó un mega, mega relajo, porque se le habían robado la computadora de ella, dijo, porque se habían robado unas pelotas luminosas. Entonces, la señorita hizo que nos encerraran a todos [...] Llamó a la policía... Que uno por uno vayan, que pasen para que les rebusquen, [...] Quisieron levantarse los profes, y ella dijo que no, que les rebusquen a los profesores también, como una medida pseudo-demócrata, [...] Y entonces el director dijo «yo no, a mí no me rebusca nadie, ¡yo voy a buscar eso!, ¿dónde está esa computadora?», y fue y buscó. Buscó en el camerino de la señorita Randy y ¡ahí estaba la computadora! (Cisneros, 2012).

También podríamos anotar, en las conversaciones que mantuvimos con los participantes, cómo todo el tiempo los jóvenes eran advertidos sobre el cuidado que debían tener con las cosas que usaban –juguetes, máscaras, vestuario, etc.–, pero sobre todo con la infraestructura del Teatro Sucre, en el que comenzaron a ensayar dos semanas antes de la primera función, día y noche. Tanto así que uno de los participantes identifica que, aunque nunca se supo bien por qué el Proyecto finalizó abruptamente, la razón pudo haber sido que mancharon unas paredes del teatro cuando les habían dicho que tengan cuidado. En sus propias palabras:

no sé bien que pasó, en realidad, creo que hubo un problema con el teatro, que los chicos, incluyéndome, manchamos la paredes del teatro, y hubo un pedo re-fuerte con los dueños del teatro y los productores del Circo, y entonces por eso decidieron cortarlo. No sé si fue ese el verdadero motivo. [P.: ¿Eso les dijeron a ustedes?] Sí [P.: Y, ¿con qué mancharon las paredes?] Con las manos, creo [duda], con las manos sucias... Había manchas... era una pared blanca y tenía manchas de manos (Díaz, 2012).

La representación hegemónica del joven marginal se traduce así en represión directa sobre ellos, sobre sus cuerpos –encierro, requisa, finalización del programa, etc.–; esto confirma la hipótesis que nos hemos planteado para el estudio de este caso: en las representaciones corporales del programa «El Circo del Semáforo», y a través de los mecanismos de diferenciación expuestos, se construye una noción hegemónica de estos jóvenes como cuerpos otros, fuera de la norma, marginales, peligrosos, y esto a su vez los marginaliza, llegando incluso a criminalizarlos.

LA MARGINALIDAD ESPECTACULARIZADA: EL CONSUMO VISUAL DEL CUERPO «OTRO»

Ahora bien, antes de continuar, es preciso definir qué es lo que entendemos por lo marginal. Desde una mirada simplista podríamos decir que es todo lo que se ubica al margen de las estructuras políticas, económicas y sociales imperantes; sin embargo, esto nos plantea algunos problemas teóricos y también políticos pues, como nos lo advierte Fedra Cuestas, «recordemos que marginal remite a un espacio secundario, de lo cual puede desprenderse una concepción subyacente que deja crecer una representación descalificante sobre quienes habitan el espacio simbólico de la marginalidad».³⁴ Además, al atribuir desde la academia a un grupo social la característica de marginal, ¿no estoy ya calificando de acuerdo a una representación hegemónica y de esta manera, desde el mismo proceso de la enunciación, ya marginalizándolos? Siguiendo a Cuestas,

la manera en que ellas [las ciencias sociales] incluyen a los sujetos a los cuales designan de este modo [como marginales], es una manera que descalifica. Y las consecuencias de esta descalificación, es un problema que no deberíamos pasar por alto, sin dedicarle una importante reflexión. En especial, desde las ciencias sociales, deberíamos preocuparnos respecto al espacio que pretendemos destinar, a quienes permitimos que nuestro discurso descalifique. Y finalmente, sería necesario reflexionar, acerca de cómo «dar lugar» a una resignificación de los espacios dejados a quienes hoy llamamos «marginales» (s. a.: 5).

Entonces partamos de la idea de que «[l]a marginalidad [...] es entendida como un espacio simbólico creado por discursos que construyen subjetividades» (1), es por lo tanto representación. Por otro lado, la marginalidad –como la exclusión–, es una categoría que en las ciencias sociales generalmente remite a términos de localización, como afirma Cuestas, podemos ver como «en la representación social de nuestra cultura, quienes son considerados marginales aparentan estar ubicados en un espacio físico, material asociado con la periferia de la comunidad o con lo inferior» (4). Pero, en realidad, lo marginal –en cuanto representación–, no es lo que está por fuera, esto debido a que es gracias a las representaciones de «lo marginal» que es posible construir la noción de lo no marginal, lo hegemónico. Es decir, lo hegemónico existe en cuanto existe lo marginal, este le es consustancial al primero. En palabras de

34. Fedra Cuestas, «Los espacios de exclusión», en *Castalia*, No. 14, en *Publicaciones de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano*, <psicologia.academia.cl/fedra_cuestas.doc>, p. 5. Consultado en marzo de 2012.

Cuestas «el espacio de la marginalidad es el espacio virtual de toda proyección de aquello que una sociedad niega de sí misma» (20).

En este caso nos acercamos a la representación mediática de la marginalidad, que, como venimos argumentando, construye una noción del joven marginal como una otredad amenazante y peligrosa. Pero es necesario señalar que al hablar de las representaciones mediáticas del joven marginal,

se piensa en ellas como una versión, pues esas hacen parte de un entramado cultural más amplio donde se producen diferentes formas de representar la realidad, y en el que se dan constantes luchas por los significados. Sin embargo, hay que aclarar que siempre habrá representaciones hegemónicas, es decir, representaciones con mayor alcance, penetración y legitimidad; y que no todos los actores tienen la misma capacidad y posibilidad de producir sus propias representaciones (García, s. a.: 4).

Entonces, podríamos decir que la representación corporal de los jóvenes marginales que opera como estrategia en «El Circo del Semáforo» es una versión que se articula con las representaciones hegemónicas que de este sector se hacen en los medios de comunicación. Así, existen, circulan y operan en nuestra sociedad nociones hegemónicas, normativas y estereotipantes sobre el joven, y más aún sobre la juventud marginal. Los medios de comunicación son el lugar privilegiado donde se producen y se ponen a circulación estas percepciones hegemónicas. Sin embargo, compartimos la idea de que «[l]os marginados, no han sido marginados gracias a las representaciones televisivas, no es posible echarle toda la culpa a la televisión, tampoco son marginados *per se*, sino que han sido marginados, expulsados hacia los márgenes a través de procesos históricos y políticos de largo aliento» (6).

Por otro lado, es posible señalar cómo a partir de la Conquista existen mecanismos o políticas de representación que operan sobre la negación de humanidad a ciertos seres humanos y que justifican la expoliación. Estas políticas no solo fueron funcionales a la empresa de la conquista, hoy en día existen mecanismos similares de clasificación corporal –tal vez más sutiles pero que son la continuidad de los primeros– totalmente funcionales y necesarios al capitalismo. La pobreza, el racismo, y el machismo como mecanismos de exclusión, son profundamente funcionales al poder y al funcionamiento del capitalismo, es decir, permiten seguir acumulando plusvalía, refuerzan la norma cultural hegemónica, y, además, hicieron posible la modernidad y el nacimiento del Estado-nación.³⁵

35. Chris Barker, *Televisión, globalización e identidades culturales*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 109-147.

La pobreza, entonces, debe ser mirada –a partir de lo dicho y en oposición a como se la representa en «El Circo del Semáforo», así como en muchos otros productos mediáticos– no como algo coyuntural ni «superable» –así se la proyecta en el programa– sino como mecanismo civilizatorio funcional a la expansión del capital, es decir, no como una «adversidad» que tengo la opción de «superar», sino como algo que constituye nuestra realidad latinoamericana y que, como forma biopolítica, nos estructura como sujetos.

La espectacularización de la pobreza en el programa demuestra como esta es totalmente funcional al mercado y como funciona mediáticamente para conseguir más *rating*: en el discurso de «El Circo del Semáforo» subyace ese discurso multicultural del que hablábamos, un discurso de salvación y rescate de estos jóvenes de sus condiciones de pobreza; por lo que, durante los primeros programas se pasarán imágenes de las casas e historias familiares de algunos de los participantes, con alta carga emotiva, llantos, recuerdos, etc.; se remarcará la pobreza de sus hogares y las situaciones conflictivas, sobre todo el hecho de que las madres de algunos estén ausentes, de una manera casi sensacionalista y sin mayor contextualización ni puesta en relación de los hechos con componentes estructurales.³⁶

Esto no es ajeno a la realidad de nuestros medios en dónde,

[a] través de muchos de sus formatos, principalmente por medio de los noticieros y los programas informativos, la televisión se ha encargado de espectacularizar y comercializar con la miseria y el sufrimiento de los pobres, desplazados, desempleados y otros grupos marginados; los barrios de invasión, las comunas, o los pueblos más alejados se convierten en espacios para escenificar la compasión y el drama con el que venden cualquier tipo de programación (García, s. a.: 5).

Como recuerda Héctor en relación –o más bien contraposición– a lo ocurrido con la pérdida de la computadora de la productora y la acusación, sin motivos, a los jóvenes de ladrones, lo cual no fue filmado:

Cuando estaban prendidas las cámaras era el amor absoluto... era la piedad, era el amor, era la tolerancia, era la ayuda que debían dar a los jóvenes y, por supuesto, como todo *reality*, buscaban a los que más estaban enfermos, por así decirlo, para que salgan en cámaras [...] Desde el inicio, vemos que hay una utilización, con absoluta premeditación y alevosía, de la pobreza, de la miseria; utilización comercial de la miseria y de la pobreza, de la delincuencia, de las

36. Como se puede ver en el video ya citado: «El Circo del Semáforo», en *YouTube*, <<https://www.youtube.com/watch?v=T0WXXVeF1-0w>>. Consultado en junio de 2012.

taras sociales. No cierto, evidencia de eso, y autocompasión, compasión de ser pobre, auto compadecerse de pertenecer a un grupo social (Cisneros, 2012).

Podríamos decir entonces que con esta espectacularización de la pobreza se construye una estética de la marginalidad que está fundamentada, a su vez, en la vergüenza como forma de organización simbólica del programa. Vergüenza de ser pobre y ser de la calle, que opera mediante la jerarquización de los cuerpos en un sistema clasista. En nuestra sociedad, siguiendo los planteamientos de Martha Nussbaum, «[a]lgunas personas están más marcadas por la vergüenza que otras. Por cierto, respecto de la vergüenza como de la repugnancia, las sociedades seleccionan de modo ubicuo ciertos grupos de individuos para considerarlos vergonzosos, marcándolos como <anormales> y exigiendo que se sonrojen por lo que son y por quienes son».³⁷

Así, institucionalmente la vergüenza opera administrando la mirada que se debe tener hacia estos jóvenes, la forma como los jóvenes se deben ver a sí mismos, pero también proyecta cómo nosotros mismos –los televidentes en este caso– nos vamos a mirar (Nussbaum, 2006: 207). Es decir, la vergüenza que opera aquí sobre la diferencia –de clase y étnica– marca aún más la otredad, reafirmando lo hegemónico. Para ilustrar cómo opera la vergüenza en el proceso de marginalización de estos jóvenes leamos un fragmento de una nota periodística publicada en la revista *Vistazo* y recuperada en un blog en el internet, que nos habla sobre lo «maravilloso» que fue «El Circo del Semáforo» para estos jóvenes: «[a] pesar de la vergüenza, a sus 12 años Franklin Prado hacía malabares en las *congestionadas* avenidas Eloy Alfaro y Los Shyris, al norte de Quito»,³⁸ antes de participar en él. Aquí vemos cómo se menosprecia totalmente el *saber-hacer* previo de los jóvenes, a pesar de que muchos de ellos eran muy buenos malabaristas antes del programa, se los representa en la carencia absoluta para proyectar la imagen de que «El Circo del Semáforo» los podrá sacar de esa «vergüenza».

37. Martha Nussbaum, *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires, Katz, 2006, p. 207.

38. Cirque and Ecuador (blog), «Circo del semáforo... Ecuador», *Vistazo*, mayo 2005, en *cirque and Ecuador*, <<http://cirqueandecuador.blogspot.com/>>. Consultado en julio de 2012 (las itálicas son nuestras).

LA LÓGICA DEL *REALITY*, EL SIMULACRO Y EL *RATING* COMO OBJETIVO

«El Circo del Semáforo» al ser un docu-reality está enmarcado en lo que algunos autores han denominado *neotelevisión*, *telerealidad* o *hiperrealidad televisiva* (Imbert, 2002), al referirse a la proliferación de cierto tipo de programas televisivos que se podrían considerar como de «creación de realidad» (147) en la que existe una tendencia a

[l]a hipervisibilidad [que] procede, pues, mediante una hipertrofia representativa, es fundadora de una hiperrealidad propia del medio televisivo, mezcla de realidad y artificio, hasta llegar a crear algo que no es ni una realidad objetiva ni una ficción pura: algo más que la primera –un «grado plus» de realismo– sin caer del todo en la segunda, con el riesgo de quedarse entre medio (59).

Podemos afirmar entonces que «El Circo del Semáforo», dentro de la lógica del reality-show, construye una realidad propia, separada de lo real, que se queda en los límites del propio programa y en el consumo fagocitador del público, siempre con base en la supuesta oportunidad de salvación que dan a los jóvenes marginales. Así, la lógica del programa nos muestra que

comunicar es estar. Cualquier contenido, finalidad o pretensión quedan relegados ante esa presencia que reclama espectadores adictos, receptores que participan en el juego exhibicionista por el que el mundo de la televisión deviene una realidad que, debido a su carácter espectacular y transparente, a su comprensibilidad inmediata, posee mayor capacidad de fascinación que el mundo real (Sánchez, 2002: 34).

En el caso de «El Circo del Semáforo» la promesa de una transformación en la calidad de vida de estos jóvenes, a través de su participación en el programa, se convierte en el centro del espectáculo, es ese el gancho para obtener *rating*. Se crea entonces en el programa una realidad paralela –construida a base de los prejuicios y estereotipos sobre estos jóvenes–, que proyecta capítulo tras capítulo, basándose en sus propias reglas, el cumplimiento de esa promesa inicial. Como señala Gerard Imbert: «Cuando ya cansa la realidad misma, lo último que queda es *reinventarla*, crearla desde y dentro del propio medio (como ocurre con los reality shows y los docudramas)» (2002: 147).

Ahora bien, la espectacularización de la pobreza en el programa y el consumo fagocitador de las imágenes –y de los cuerpos– de los jóvenes marginales en el mismo, conecta con lo que podríamos llamar

la fuerza espectacular de esas imágenes, de esas huellas de cuerpos singulares en los momentos culminantes de su erosión —en el estallido, por ejemplo, de su drama más íntimo cuando reencuentran, ante una cámara que se apropia feroz de sus huellas, a un ser querido durante muchos años perdido— [...] esas imágenes no valen por lo que dicen, sino por lo que en ellas sucede: por las huellas reales de ese suceso, consumidas vorazmente por los espectadores en el mismo momento en que se produce.³⁹

Así, «La mercantilización del dolor [...] es otro modo de espectacularidad donde la información y su poder para conocer la realidad y para transformarla ha sido sustituido por el morbo, el cultivo de las emociones o la catarsis del espectador de televisión» (Sánchez, 2002: 38).

En el programa podemos ver cómo se generó un simulacro, en el sentido de Baudrillard, de un mundo casi mágico en el que los jóvenes podrían «superarse», un mundo que parecía real y perdurable pero que fue evanescente y desapareció abruptamente y sin explicación clara a los participantes, cuando terminó el programa de televisión. Si consideramos que el programa se enmarca en el actual

discurso de la televisión [que] se ha alejado del modelo reproductor de realidad para acercarse a un modelo performativo, productor de realidad[, y que l] a «telerrealidad» es la ilustración perfecta de esta transformación radical de la realidad representada, con la creación de una realidad sui géneris, que ni es del todo documental, ni tampoco exactamente ficticia;⁴⁰

Podríamos haber supuesto desde un inicio que la propuesta de mantener «El Circo del Semáforo» a largo plazo era parte de esta realidad «sui géneris».

En palabras de Héctor, se supone que «el objetivo era hacer un espectáculo con niños de la calle, que iba a ser una «recuperación» con los niños... Iba a desarrollarse como un proyecto a largo plazo [...] Esto era toda una cosa, era el inicio y luego [una propuesta] para el trabajo con los niños, para descallejizar y todo ese discurso que hay ahora» (Cisneros, 2012). El proyecto estaba planteado como un proyecto a largo plazo que a muchos de los que trabajábamos en esta área nos entusiasmó, así, personas con experiencia previa en circo y en trabajo con sectores populares, se vincularon a la propuesta con esa expectativa. Pero este entusiasmo duró muy poco y el proyecto finalizó drásticamente

39. Jesús González Requena, «Comunicación, significación, información, espectáculo», en G. Imbert, coord., *op. cit.*, p. 198.

40. Gerard Imbert, «Telebasura: de la telerrealidad a la tele-ficción (la hipervisibilidad televisiva)», en *El País*, Madrid, 10 de enero de 2005, <http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Telebasura/telerrealidad/teleficcio/elpepisc/20050110elpepisc_11/Tes?print=1>. Consultado en marzo de 2012.

a los tres meses, sin mayor explicación, dejando a los jóvenes y los profesores en el aire.

La desilusión fue mayor, como se comprueba en las entrevistas a los participantes, debido a que no solo se planteaba como objetivo inicial ser un proyecto a largo plazo, sino que, cuando terminaron las funciones, anunciaron a todo el equipo –más de 73 personas– que debido al éxito de la propuesta –y la felicidad de los productores, del Proyecto Salesiano y del Teatro Sucre–, las funciones iniciales se alargarían en otras temporadas, incluso llevándolos a una gira nacional. Como nos lo relata Héctor:

El éxito fue tan grande, tanto que el Teatro Sucre dice que debe seguir eso, y que se programen otras funciones, y a los niños les hacen ensayar. Y ya todo estaba listo, y el día que va a empezar, cuándo los niños están ya en el teatro, cuando los profesores están en el teatro, el señor Sebastián Cardemil, con todo su séquito, suspenden, clausuran, cortan. «¡Ya no va más!» Se acaba todo y les rompen los sueños a todos los niños... ahí esperando. El señor llamó y dijo que se acabó, que ya no hay, que ya esto se terminó [...] ni siquiera vino a decirnos, sino que llamó por teléfono y los guardias del Teatro Sucre nos supieron decir a todos (los niños, las madres, los padres, los hermanos, todos los que estaban ahí, y todos los que íbamos), que llamaron a decir que ya no hay nada, que se vayan, que ya se acabó (Cisneros, 2012).

Ese mundo de ensueño proyectado en el programa no era más que eso, una realidad armada para las cámaras que no se concretó en ninguna propuesta real de trabajo con los niños, niñas y jóvenes a largo plazo, aunque así fuera planteado desde un inicio, en realidad para obtener más *rating* y mantener a los jóvenes «entusiasmados» con la propuesta, como hemos comprobado. «La propia existencia del simulacro lleva a resultados ambíguos: por una parte refuerza los temas y personajes mayoritarios del mundo televisual, por otra puede propiciar cierto cinismo frente a ese mundo» (Sánchez Noriega, 2002: 39). Así, la «televisión es cada vez menos la <ventana al mundo>, y más una protección contra el mundo mediante la generación/simulación de <otros mundos posibles>».⁴¹

De todo esto podemos concluir que el objetivo de «El Circo del Semáforo» nunca fue un proyecto social, como estuvo planteado inicialmente en los discursos del programa; en realidad, sus objetivo fue el espectáculo, respondiendo a la lógica del mercado y, por lo tanto, al *rating*. Uno de los jóvenes

41. Gerard Imbert, «Nuevas formas televisivas. El transformismo televisivo o la crisis de lo real (de lo informe a lo deforme)», en *Telos*, No. 62, segunda época, enero-marzo, 2005, en *Telos*, <<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=62.htm>>. Consultado marzo de 2012.

participantes nos comenta que el objetivo real «fue el lucrar de los manes que estaban arriba, no más, era un objetivo de ellos» (Díaz, 2012). Objetivos que se cumplieron totalmente, en palabras de Héctor, «a la gente le cayó muy bien, porque siempre es bonito para la gente que tiene plata ir a pagar diez, treinta dólares... o lo que valga, para <ayudarles> a los niños de la calle que están haciendo estas cosas y que van a salir de la miseria, de la pobreza y es un triunfo total, apoteósico» (Cisneros, 2012).

A pesar de la potencialidad en la propuesta de trabajar circo con jóvenes populares —es decir, si esta fuera real y a largo plazo—, «El Circo del Semáforo» comprobó, una vez más, cómo se puede utilizar la pobreza para ganar *rating* en nuestro país. De esta manera, «El Circo del Semáforo» más que una labor social realizó una espectacularización de la marginalidad, de la pobreza y una conversión de propuestas de transformación social en «algo efímero, coyuntural, utilitarista y [...] ¡ esporádico!» (Cisneros, 2012), que solo sirvió para reforzar los estigmas, y la otredad amenazante en la mirada hacia ese otro: el joven marginal de la calle.

CAPÍTULO II

Militarización del cuerpo joven en la educación intercultural⁴²

LA EDUCACIÓN FÍSICA MILITARIZADA EN EL COLEGIO EXPERIMENTAL INTERCULTURAL BILINGÜE «JATARI UNANCHA»

El segundo caso que se ha seleccionado para el análisis de la construcción de la noción de joven marginal, se refiere a un mecanismo biopolítico de disciplinamiento y control corporal que opera en el campo educativo y que estudiaré bajo la categoría de militarización del cuerpo, para señalar una pedagogía específica de Educación Física en un colegio intercultural de una comunidad quichua-hablante de nuestro país, que, a la vez que interviene sobre el cuerpo de los «educandos», se fundamenta históricamente en algunas representaciones sociales hegemónicas sobre esos cuerpos.

El acercamiento es, entonces, a un período de clases de la asignatura Educación Física en el Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha» –que forma parte del Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi (SEIC)–, ubicado en la parroquia Cochapamba, en los páramos altos del cantón Saquisilí, provincia de Cotopaxi, en el que, en 2007, se seguía impartiendo, como en muchos colegios públicos y privados del país hasta el día de hoy, una educación corporal militarizada que, siguiendo los planteamientos de Foucault, es un dispositivo de control y docilización corporal. Y que, además, responde a ciertos ideales de una nación blanco-mestiza, homogénea y «sana», como veremos más adelante.

Ciento veinte jóvenes indígenas quichua-hablantes –de las Comunidades Cochapamba, Saraugsha, Yanahurco, entre otras– de primero a sexto curso de secundaria, recibían estas clases de Educación Física de un profesor militar que, literalmente, con un palo en la mano, impartía la materia los días sábados y domingos, días en que funcionaba el colegio –ya que es un plantel semipre-

42. La ideas fundamentales de esta sección fueron trabajadas en una primera versión para la monografía «La regeneración de la nación por medio de la Educación Física en el mundo andino: prácticas excluyentes que perviven hasta hoy», de la asignatura Historia cultural de los Andes, Maestría en Estudios de la Cultura de la UASB-E, 2010-2012.

sencial que está destinado a jóvenes que trabajan entre semana-. El Colegio Intercultural Experimental Bilingüe «Jatari Unancha» funciona desde 1985 – incluso cuatro años antes de la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)– y tiene sedes en distintas comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi.⁴³

La Educación Física como asignatura ha estado presente en el currículo del Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha» desde sus inicios, teniendo fundamentalmente a militares como profesores. Solo en algunos períodos de la historia del colegio estos han sido voluntarios universitarios –pues el SEIC se sostiene con un sistema de profesores voluntarios principalmente de las universidades Central, Católica, Salesiana, de Quito–, que en ocasiones incluso generaron nuevas propuestas –como en el caso de quien escribe esto–, que, sin embargo, no perduraron en el tiempo ni se estructuraron como propuestas curriculares completas, por las características del colegio; lo que provocó que nuevamente se vuelva a la tradicional Educación Física de nuestro país, vinculada históricamente con la educación militar.

Cuando arribé en el año 2007, para estos jóvenes –que llegaban a clases después de horas de caminata en la madrugada por chaquiñanes, ya que no hay transporte público hasta la comunidad donde se encuentra el colegio– la materia consistía en una rutina de ejercicios corporales de resistencia y flexibilidad, acompañados de algún deporte –en realidad, fútbol o vóley, destinado únicamente a los alumnos hombres–. La clase generalmente iniciaba con el silbato del profesor, luego de dar las instrucciones de la clase –siempre con tono autoritario– los alumnos corrían dando varias vueltas a la cancha de fútbol –que es bastante grande, por cierto–, separados en dos grupos, a un lado, los hombres y, al otro, las mujeres; el profesor, con su silbato, presionaba para que los que se paraban sigan corriendo, si alguien se detenía él se acercaba amenazante con un cabestro o una rama en la mano... Debido a la amenaza, inmediatamente, a pesar del cansancio, los jóvenes retomaban la carrera. Cuando ellos pasaban por su lado, él daba a algunos un pequeño golpe con la rama: «¡Van muy lento!», «¡Por ti, vamos a correr todos dos vueltas más!», «¡No seas vago!», «¡Pareces mujercita!...». En algunas ocasiones, después realizaban algunos ejercicios de flexibilidad bajo la dirección de este profesor, la mayoría de las veces, como se ha dicho, solo con los alumnos hombres. En otras, se pasaba directamente al deporte –en el que las mujeres tampoco participaban–. Así, la clase terminaba.

43. José Yáñez del Pozo, «Estados plurinacionales y ciudadanía interculturales», en *Forum Mundial de Alternativas*, <<http://www.forumdesalternatives.org/estados-plurinacionales-y-ciudadanias-interculturales>>. Consultado en julio de 2012.

VIOLENCIA SIMBÓLICA Y CUERPOS DÓCILES: EL DISCIPLINAMIENTO CORPORAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

El hecho relatado refleja violencia directa y explícita frente a los cuerpos de los alumnos, violencia que hasta hoy opera en nuestro sistema educativo a pesar de los grandes cambios que ha habido como resultado de las luchas por transformar un sistema obsoleto ya hace tiempo. Pero también violencia simbólica, en el sentido dado por Bourdieu, que refleja el «poder de constituir el dato mediante la enunciación, de hacer ver y hacer creer, de confirmar o transformar la visión del mundo y, por ende, la actuación sobre el mundo, o sea del mundo, poder casi mágico que permite obtener lo equivalente a lo que se obtiene mediante la fuerza (física o económica) gracias al efecto específico de movilización, solo se ejerce si es reconocido, es decir si se desconoce su arbitrariedad».⁴⁴

Profundizando en la teoría de Bourdieu en lo que refiere a la violencia simbólica y la arbitrariedad cultural,⁴⁵ podríamos decir que la práctica pedagógica relatada, vinculada a la tradición militar en la Educación Física, responde a una –única y hegemónica– visión del mundo, a un capital simbólico y cultural –para usar los términos del autor– completamente ajeno al de los estudiantes, y a unas formas corporales que son impuestas a través de la naturalización misma de esas prácticas. Esto se evidencia claramente cuando conversamos con ellos sobre esas clases: «A mí solo no me gustaba que haga correr tanto. Bonito es salir al patio, jugar fútbol»,⁴⁶ o, en la voz de otro estudiante, «Así mismito ha sido siempre, siempre [en la] escuela, [en el] colegio no es malo» (estudiantes Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha», 2011).

Como afirma William Moreno, «Parecería como si las prácticas corporales escolares fueran objeto de un proceso de positivización y de naturalización; que fueran calificadas como buenas porque sí; <siempre han estado aquí>, <son como parte de esta escuela>, <aquí siempre se han hecho así>; <¿por qué se han de dejar de hacer?>».⁴⁷ Esta naturalización explicaría el porqué estos discursos y prácticas pedagógicas sobre el cuerpo no han sido eliminados del

44. Gerard Imbert, *Los escenarios de la violencia. Conductas anómicas y orden social en la España actual*, Barcelona, Icaria, 1992, p. 24.

45. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México DF, Fontamara, 1996.

46. Estudiantes Jatari Unancha, entrevistas anónimas realizadas por la autora a alumnos de sexto curso del Colegio Jatari Unancha de Cochapamba, Cotopaxi, 19 de noviembre de 2011.

47. William Moreno G., «Un desafiador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar», en *Revista Iberoamericana de Educación* (número dedicado a «La educación

todo, a pesar de haber sido fuertemente criticados históricamente y, más aún, en el contexto de la educación intercultural.

Entonces, retomando a Bourdieu, en la introducción a su texto *La reproducción*, «[t]oda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo».⁴⁸ Esta afirmación nos plantea varias interrogantes sobre la implementación de una Educación Física militarizada hoy en día en el marco de la educación intercultural –que es el resultado de la lucha de los pueblos indígenas contra el poder cultural, político y económico–, pues es precisamente la propuesta educativa intercultural la que, entre otras, ha criticado con más consistencia el carácter arbitrario de la «cultura académica» hegemónica occidental en nuestro país.

Por otra parte, la violencia que hemos detectado en esta práctica pedagógica, tanto directa como simbólica, refleja una cierta mirada hacia esos cuerpos de los jóvenes educandos como cuerpos «otros», en una operación de clasificación y a la vez marginalización de esos cuerpos. La militarización en la Educación Física es una práctica que aunque se viva como inofensiva y se enuncie como benévola, está naturalizando una mirada hacia el cuerpo joven como un cuerpo que es dócil, citando a Foucault, «un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado».⁴⁹ La Educación Física «fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles» (Foucault, 2002: 142) y realiza esta operación a través de un «método que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad» (141), es decir, a través de un «disciplinamiento», en palabras del autor. Así, la Educación Física, siendo fundamentalmente una disciplina corporal, se basa en la construcción de cuerpos dóciles, y esta operación, lejos de ser inocente o coincidental, refleja en nuestro país una necesidad histórica precisa de intervención política sobre esos cuerpos «otros», de intervención del poder.

del cuerpo»), No. 39, 2005, p. 169-205, en *Revista Iberoamericana de Educación*, <<http://www.rieoei.org/rie39.htm>>, p. 170. Consultado en abril de 2012.

48. Marina Subirats, «Introducción a la edición castellana», en P. Bourdieu y J. C. Passeron, *op. cit.*, p. 9.

49. Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, p. 83.

MODELOS CORPORALES HEGEMÓNICOS: PRÁCTICAS ESTEREOTIPANTES EN LA REPRESENTACIÓN CORPORAL DE LA EDUCACIÓN

La introducción de la Educación Física militar como práctica extendida en el sistema educativo de nuestro país responde a la necesidad de formar un tipo específico de «cuerpos dóciles» con objetivos puntuales en cuanto a su rol social, como señala Bertoni, «[s]e fundamentaba su importancia en la contribución de un cuerpo sano y vigoroso para el desarrollo integral del individuo y, a la vez, para la capacitación y adiestramiento del ciudadano en la defensa de la patria». ⁵⁰ Por lo tanto posiciona un tipo de cuerpo como ideal, legitimando así unos cuerpos frente a los otros que son considerados como desviados. Así, podemos afirmar que detrás de esta disciplina corporal subyace una práctica de representación estereotipante que, siguiendo a Hall:

Establece una frontera simbólica entre lo «normal» y lo «desviante», lo «normal» y lo «patológico», lo «aceptable» y lo «inaceptable», lo que «pertenece» y lo que no pertenece o lo que es «Otro», entre «internos» y «externos», nosotros y ellos. Facilita la «unión» o el enlace de todos nosotros que somos «normales» en una «comunidad imaginada» y envía hacia un exilio simbólico a todos ellos –los «Otros»– que son de alguna forma diferentes, «fuera de límites» (2011: 430).

Es así que podemos identificar un estereotipo –positivo– que opera en las representaciones hegemónicas que sobre el cuerpo ha ido construyendo el sistema escolar y, específicamente, la Educación Física como disciplina; estereotipo que funciona como referente para la clasificación y jerarquización de los cuerpos de los educandos. Un modelo corporal a seguir que ha sido proyectado reiteradamente, no solo por el sistema educativo sino también por otras instituciones –fundamentalmente por la publicidad y los medios de comunicación– así como en la mayoría de discursos textuales y visuales de la matriz cultural occidental moderna: un cuerpo blanco-mestizo, heterosexual, vigoroso, sano, limpio, atlético, musculoso, veloz, etc.

Como señala William Moreno, al hablar de

50. Lilia Ana Bertoni, «Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX», en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana «Dr. Emilio Ravignani»*, No. 13, primer semestre 1996, en *Instituto Ravignani*, ravignanidigital.com.ar/_bol_ravig/n13/n13a02.pdf, p. 38. Consultado en abril de 2012.

los paradigmas que históricamente han recreado lo corporal. Entre ellos debemos considerar el paradigma biológico, el militar, el moral-religioso, el somatocrático, el deportivo y el patriarcal; estos [...] preforman de manera significativa (aún) los discursos, las prácticas y los ejercicios que buscan la constitución de lo corporal. Los diferenciadores, como pueden ser fuerte, patriótico, moral, vigoroso, resistente, espirituoso, creyente, viril, sano, culto, industrioso, obediente, dócil, femenino, fecundo, eficiente, competitivo, limpio, bello... son signos de una operación moral, estética y política, que siguen orientando de modo relevante –aunque se crean superados– buena parte del «labrado corporal» que se realiza, con nuestra mediación, desde la escuela (2005: 174).

En este punto, es importante considerar que si bien se tiende a leer a la Educación Física como una asignatura, compartimos la idea de que se educa –más bien moldea– el cuerpo del educando no solo en dicha asignatura, sino también por medio de todo el dispositivo educativo. En palabras de Ángel Acuña, existe una estructuración social del cuerpo por medio de la educación, que «tiende en cierta medida a modelarlo, a formarlo; más exactamente a dar a nuestro cuerpo una determinada hechura de conformidad con las exigencias normativas de la sociedad en que vivimos».⁵¹

Así, desde la estructura arquitectónica hasta los modos de relación y comunicación, están determinando modelos corporales correctos e incorrectos, y están disciplinando permanentemente el cuerpo de los educandos. Sin embargo, «[t]oda esta intervención educativa sobre-y-a-través del cuerpo no suele ser considerada como EF [Educación Física], porque los estudios socio-históricos [...] tienden a ignorarla».⁵² Es necesario entonces remarcar que la escuela funciona como un dispositivo de control corporal y de moldeamiento de corporalidades aceptadas y naturalizadas, con roles impuestos y categorías de valoración endosadas desde la matriz cultural occidental blanco-mestiza. Esto es de principal importancia para develar las contradicciones en las maneras en que la educación crea prácticas de exclusión cultural –principalmente a través de la intervención corporal– en un contexto tan heterogéneo como el mundo andino.

En el caso estudiado, un modo de representación hegemónico subyace a la militarización como propuesta de intervención corporal educativa: el cuerpo ideal es el viril, vigoroso, sano, fuerte, resistente, etc. –notemos que esto

51. Ángel Acuña Delgado «El cuerpo en la interpretación de las culturas», en *Boletín Antropológico*, año 20, vol. 1, No. 51, enero-abril, Mérida, Universidad de Los Andes, 2001, p. 34.

52. José Ignacio Barbero González, «La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en educación física», en *Revista Iberoamericana de Educación* (número dedicado a «La educación del cuerpo»), No. 39, 2005, p. 25-52, en *Revista Iberoamericana de Educación*, <<http://www.rieoei.org/rie39.htm>>, p. 29. Consultado en abril de 2012.

opera sobre los hombres, ya nos detendremos en la cuestión de género más adelante—; de esta manera, en una práctica de representación estereotipante, se establece la diferencia y se la intenta fijar: el «otro», para la institución y la disciplina, son los cuerpos de los niños, niñas y jóvenes, cuerpos a educar, a intervenir, dóciles, e incluso «vagos» y degenerados. Esto se agudiza en el contexto educativo de nuestros pueblos indígenas, ya que «[s]i el cuerpo [para la Educación Física] es un lenguaje de la identidad social, lo es, especialmente, en el sentido de que expresa la diferencia: no ya la diversidad o la multiplicidad cultural, sino la diferencia entendida como distancia entre el cuerpo legítimo y el cuerpo no legítimo»;⁵³ y el indígena, a lo largo de la historia —marcada por el legado colonial— ha sido el depositario de lo no legítimo para el poder: el cuerpo indígena sería la máxima expresión del cuerpo no legítimo, más aún si es mujer. Así la Educación Física se plantea desde esta óptica, como un mecanismo de legitimación corporal.

Volviendo a la Educación Física vertical y autoritaria —presente en nuestro país ya más de un siglo— que busca ante todo mantener el orden y fomentar el progreso formando cuerpos de acuerdo al canon occidental y clasificando permanentemente los cuerpos a través de diversas prácticas —como el deporte competitivo o la formación militar de los cuerpos—, podemos decir que en realidad esta ha sido muy poco cuestionada en nuestro país, y, si lo ha sido, no ha llegado a concretarse en propuestas transformadoras que realmente incidan en la realidad y práctica educativa. Así lo demuestra nuestro estudio de caso.

Entonces nos preguntamos: ¿será que el propio nombre de la asignatura, presente aún hoy en las propuestas más innovadoras, es el que imposibilita pensarla de otra forma? Cuando se introdujo en nuestro país la Educación Física —en ocasiones llamada también Cultura Física, lo que supone el mismo problema— «se concebía exclusivamente como lo que su nombre indica: la educación de un cuerpo reducido a sus capacidades físicas» (Barbero, 2005: 35). ¿No sigue manteniendo hoy estas connotaciones, con todo lo que ello implica?

Podemos afirmar a partir del caso estudiado que el binarismo mente-cuerpo está organizando esta práctica educativa. Dicotomía fundante del pensamiento occidental sobre la que se asientan nuestras maneras de ser y pensar el mundo y que además conectan con un sinnúmero de binarismos más, siempre en el mismo orden, que clasifican permanentemente a los cuerpos: masculinidad y femineidad, público y privado, amo y esclavo, fuerte y débil,

53. Miguel Vicente Pedraz, «El cuerpo de la educación física, dialéctica de la diferencia», en *Revista Iberoamericana de Educación* (número dedicado a «La educación del cuerpo»), No. 39, 2005, p. 53-72, <<http://www.rieoei.org/rie39.htm>>, p. 59. Consultado en abril de 2012.

bien y mal, derecha e izquierda, activo y pasivo, producción y reproducción, Estado y familia, lo histórico y lo natural, lo culto y lo popular, etcétera.⁵⁴

Del estudio realizado, podemos mirar cómo en esta práctica de Educación Física –como sucede en la mayoría de nuestro sistema educativo–, el trabajo corporal solo es concebido como trabajo físico en oposición al trabajo intelectual de las otras materias, sin tomar en cuenta que el cuerpo es corporeidad, es decir que el cuerpo es eminentemente simbólico –tema sobre el que volveremos en el capítulo IV–. Y es esta forma de concebir el cuerpo, únicamente como físico y biológico, la que posibilita forjar los cuerpos de los educandos como cuerpos dóciles, es decir, como cuerpos que deben ser educados, normalizados, en fin, controlados y apaciguados, para que así la mente se desarrolle. Así los binarismos siguen siendo naturalizados y reproducidos en nuestra sociedad, fundamentalmente por los sistemas educativos, provocando prácticas corporales que promueven la desigualdad, la jerarquización o clasificación de los cuerpos, y la valoración de cierto canon corporal frente a otros. Lo que a su vez está en clara contradicción con las realidades conflictivas de diversidad cultural de nuestras sociedades, en donde los binarismos se desdibujan.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: REGENERACIÓN, RAZA, HIGIENISMO Y MILITARIZACIÓN

Ahondando con más profundidad en el tema, es necesario remitirnos a la historia de la Educación Física en nuestro país para analizar de dónde viene la representación del cuerpo dócil que subyace a la militarización en la educación corporal. Después de revisar alguna bibliografía, se puede decir que existe muy poco material teórico sobre la historia de la Educación Física en el Ecuador, y sobre las representaciones del cuerpo y su relación con los sistemas de exclusión o de construcción de la diferencia y la otredad –que es el tema que nos interesa aquí–. Sin embargo, la revisión de estudios en otros países andinos, como Bolivia o Colombia, permitió relacionarlos con documentos sobre la historia de la educación en nuestro país. Del estudio realizado, cabe destacar dos factores, como antecedentes de esta visión del cuerpo dócil que subyace a

54. Moira Gatens, «El poder, los cuerpos y la diferencia», en Michèle Barrett y Anne Phillips, comp., *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*, México DF, Paidós, 2002, p. 133-150, p. 135.

una Educación Física militarizada: las comisiones pedagógicas alemanas, que se introducen en el Ecuador en la época liberal, y las políticas higienistas.⁵⁵

Pues bien, la educación moderna está vinculada desde sus inicios directamente al proyecto de construcción del Estado-nación: la educación se convierte poco a poco en la herramienta central del Estado, «cada vez más poderosa, para comunicarse con sus habitantes, con el objeto de propagar la imagen y la herencia de la «nación» e inculcar apego a ella y unirlo todo al país y la bandera, a menudo «inventando tradiciones» o incluso naciones para tal fin».⁵⁶ En el mundo andino, que contiene sus especificidades en relación a otras zonas latinoamericanas, la independencia de la colonia no cuenta con la participación de las capas indígenas y afro ni tampoco logra consolidar un mercado interno integrado,⁵⁷ lo que lleva a tener que forzar el proyecto del Estado-nación y crear una «comunidad imaginada de ciudadanos supuestamente iguales y culturalmente homogéneos»,⁵⁸ proceso en el que la educación cumple un papel fundamental con la misión de forjar una identidad nacional «inventada» e integrar a la sociedad. Así, con la formación del Estado-nación republicano en el siglo XIX y con la invención de tradiciones, la educación cobra un papel central vinculada directamente al proyecto del Estado-nación moderno.

Así, se empieza a dar una importancia fundamental a la educación en general: «solo mediante la educación se podría sacar adelante al país y conseguir un estado de civilización»,⁵⁹ importancia que toma fuerza a partir de las políticas educativas liberales laicas provocando la institucionalización de la educación pública en toda la región. En el caso del Ecuador, el proyecto educativo liberal inicia con fuerza «en 1906 [cuando] se declara la oficialidad de la enseñanza laica y la exclusividad de la subvención estatal en su beneficio».⁶⁰

55. Emmanuelle Sinardet, «La preocupación higienista en la educación ecuatoriana en los años treinta y cuarenta», en *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, t. 28, No. 3, 1999, p. 411-432, en *Instituto Francés de Estudios Andinos*, <[www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28\(3\)/411.pdf](http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28(3)/411.pdf)>. Consultado en mayo de 2012.

56. Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismos desde 1780*, Barcelona, Crítica, 1992, p. 100.

57. Tomado de las clases en la asignatura Historia cultural de los Andes, Maestría en Estudios de la Cultura de la UASB-E, 2010-2012.

58. Blanca Muratorio, «Nación, identidad y etnicidad: imágenes de los indios ecuatorianos y sus imagineros a fines del siglo XIX», en *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos. Siglos XIX y XX*, Quito, FLACSO Ecuador, 1994, p. 18.

59. Diego A. Muñoz Gaviria y Andrés Klaus Runge Peña, «El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: el cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda», en *Revista Iberoamericana de Educación* (número dedicado a «La educación del cuerpo»), No. 39, 2005, p. 127-168, en *Revista Iberoamericana de Educación*, <<http://www.rieoei.org/rie39.htm>>, p. 162. Consultado en abril de 2012.

60. Ministerio de Educación del Ecuador, «Información legal», en *Ministerio de Educación*, <www.educacion.gov.ec>, 2011, p. 2. Consultado en junio de 2012.

Posteriormente, entre 1914 y 1922, los ministros liberales ecuatorianos invitarán a misiones pedagógicas alemanas, que realizarán una labor de asesoramiento curricular, de diseño y formulación de los lineamientos de la educación en nuestro país con base en el enfoque herbartiano «que se generalizará como una matriz de la cultura pedagógica establecida por la educación laica a nivel nacional» (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011: 2) y que buscaba «convertir el quehacer pedagógico en un quehacer científico y técnico, cuestión que contrastaba y se oponía a la enseñanza clerical de tipo <intelectualista>». ⁶¹ Así se empieza a dar una importancia fundamental a la educación corporal en las escuelas y colegios laicos del país.

Como afirma Emmanuelle Sinardet,

[l]as primeras reformas concretas por la Educación Física remontan a la primera misión pedagógica alemana [...] que elabora verdaderos programas y una capacitación profesional. [...] [Se] define un programa de gimnasia basado en ejercicios físicos bastante exigentes, que deben también desarrollar una voluntad de hierro y una mayor resistencia moral del alumnado (1999: 417).

Entonces vemos como la educación liberal, laica –y posteriormente la normalista– introduce ya la preocupación por el trabajo corporal, y por el cuerpo de los educandos, pero en miras de la homogenización y la regeneración racial para el progreso de la nación.

La Educación Física, institucionalizada en el período liberal y difundida masivamente en las naciones andinas (417), está íntimamente relacionada con el proyecto de construcción de los Estados nacionales y se posiciona en la «base de la formación de la identidad nacional moderna» (418). En toda la región andina se vive un proceso similar con las reformas liberales, aunque con algunas diferencias en cada caso. Si en Bolivia, como afirma Françoise Martínez, llegaron misiones belgas influenciadas por la pedagogía sueca como modelo, y se difundió un tipo de Educación Física o gimnasia con el objetivo primordial de regenerar la raza, de cambiar físicamente a indígenas que eran considerados como el impedimento para el progreso nacional, ⁶² al Ecuador llegaron, en la misma época, las misiones pedagógicas alemanas que, desde una visión militarista de la educación y la disciplina –relacionada evidentemente con el contexto bélico que atraviesa Alemania en esa época–, introducen en el

61. Rosemarie Terán y Guadalupe Soasti, «La educación laica y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador, 1930-1950», en *Procesos*, No. 23, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional / TEHIS, 2006, p. 42.

62. Françoise Martínez, «¿Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas», en *Bulletin Institut Francais d Etudes Andines*, t. 28, No. 3, Lima, IFEA, 1999.

Ecuador una Educación Física militar, también enfocada en la regeneración de la raza para el progreso de la nación y –sobre todo– de la fuerza productiva.

Así, «la idea del cuerpo activo, disciplinado y saludable, quedaba articulado a las premisas de la concepción de progreso. [...] Homogeneización y formación de «cuerpos dóciles» –individuales y poblacionales–, capaces de autocontrol, de autorregulación, de automantenimiento, se convirtieron entonces en las grandes consignas [...] [de esta] lógica civilizatoria».⁶³ Esta búsqueda de cuerpos sanos nos remite en la historia de nuestro país, además de a la introducción de la Educación Física militar, a prácticas higienistas que, también de la mano del proyecto liberal, persiguen estandarizar los cuerpos en búsqueda del progreso de la nación. Es así que en nuestro país, «la educación higienista y la educación del cuerpo –el fomento de una cultura corporal– se constituyeron como dos pilares importantes para una formación moral y cívica de la población. Mediante ellas, se transmitieron ciertas formas de disciplinamiento que fueron propicias para la regulación de la vida privada y de la pública, en concordancia con los modelos de la civilización occidental» (Muñoz y Runge, 2005: 152).

El legado liberal de la educación laica, los ideales de orden y progreso, y las políticas higienistas en nuestro país, que toman fuerza desde la primera mitad del siglo XIX, mantienen hasta hoy prácticas educativas que se han naturalizado e invisibilizado y que se cuelean hasta en las propuestas educativas más alternativas e innovadoras, siendo prácticas tremendamente excluyentes y clasificatorias, como vemos en el caso estudiado. La representación hegemónica del cuerpo-modelo occidental –que se invisibiliza tras las prácticas–, aún vigente en la educación, persigue entonces en sus orígenes una integración nacional por medio de la escolarización y homogeneización, clasificando y jerarquizando de esta forma cada vez más a los cuerpos. La representación corporal que ha primado en estos discursos es la hegemónica occidental y que responde –como hemos venido argumentando– a ideales racistas, machistas, sexistas y tremendamente excluyentes a través de tres mecanismos biopolíticos conectados entre sí: la militarización, la regeneración de la raza y la higienización.

Como sucede en la mayor parte del sistema educativo de nuestro país y de la región, en este colegio intercultural, que si bien ha logrado romper con muchas prácticas excluyentes y ha pensado la educación en relación a la realidad cultural de los educandos, todavía hoy se imparte una Educación Física con parámetros de formación militar y con una fuerte carga deportiva, siguiendo los parámetros de la educación occidental que «dociliza» los cuerpos en búsqueda de la «salud» de la nación. Claramente, todo esto entra en contradic-

63. D. A. Muñoz Gaviria y A. Klaus Runge Peña, *op. cit.*, p. 127-168, en <<http://www.rieoei.org/rie39.htm>>, p. 165.

ción con los preceptos y principios básicos de la educación intercultural bilingüe, e incluso en contradicción, en términos políticos, con los principios del movimiento indígena en su conjunto, ya que si consideramos a la Educación Física como una disciplina, una vez más siguiendo a Foucault, esta «aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)» (Foucault, 2002: 142).

Así, esta educación militarizante, que se había mantenido en el colegio mencionado durante varios años, está en clara contradicción discursiva con las propuestas de la educación intercultural bilingüe en las que se basa la misión del colegio: «[o]frece a la comunidad kichwa de la provincia de Cotopaxi y de una manera especial a los niños y jóvenes, una educación que aporte al desarrollo del pensamiento andino en la búsqueda de procesos de aprendizaje y que aporten responsablemente a la construcción de una nueva sociedad intercultural y del país».⁶⁴ Es decir, entra en contradicción con la alternativa que supone la propuesta de la educación intercultural frente a la educación occidental hegemónica que busca el blanqueamiento de la sociedad para crear «ciudadanos comprometidos con la patria», en una homogeneización que implica dominación cultural. Entonces, podemos evidenciar una paradoja en la enseñanza de este tipo de Educación Física en el marco de las realidades de nuestros países andinos diversos y heterogéneos, en los que las historias de desencuentros y choques culturales develan conflictos y luchas interpretativas, más que consensos en el intento de fundar las naciones y sus proyectos de educación.

LA PERFORMÁTICA EN LOS CUERPOS: EL TRABAJO MANUAL Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

Como afirmamos, la educación va con-formando esos cuerpos «otros» de los educandos desde diferentes dispositivos de intervención corporal. En nuestro país la introducción de la Educación Física estuvo conectada con otro dispositivo: el del trabajo manual. Como afirma Françoise Martínez, «[e]s notable en este sentido que los halagos ante la Educación Física de los sistemas educativos europeos se hayan dado junto con halagos ante los trabajos manuales, que también estaban de moda en las escuelas de las naciones <civilizadas>» (1999: 375).

64. Colegio Experimental Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, «Misión y visión», en *Colegio Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha»*, <http://colegio.seicjataribunancha.net/index.php?option=com_frontpage&Itemid=39>. Consultado en febrero de 2012.

La importancia del cuerpo en la educación, que apareció en la época liberal, se reducía así a la intervención corporal en la escuela mediante estas dos asignaturas –bajo una concepción instrumental y binaria del cuerpo–: la Educación Física y el Trabajo Manual. Esta conexión histórica entre las dos materias nos permite aseverar, una vez más, que en las prácticas educativas presentes en el caso estudiado –así como en muchos otros de nuestro sistema educativo– subyacen ciertas representaciones del cuerpo que provienen de la matriz cultural occidental hegemónica, como un legado colonial-moderno, específicamente de la concepción liberal –educativa– del cuerpo indígena como un cuerpo que es necesario docilizar para el progreso de la nación.

Para los jóvenes del Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha» las únicas materias que de alguna manera involucraban al cuerpo de una forma más activa que estar sentados en el aula –o afuera, ya que hay que reconocer que había algunos profesores que sacaban a los alumnos del aula y realizaban la clase en el patio– eran las anteriormente nombradas. Materias que además conciben al cuerpo desde la visión dicotómica moderna en la que el cuerpo es carne, máquina, accesorio e instrumento.

Así, la visión dicotómica trabajo manual-trabajo intelectual nos remite, a su vez a aquellos binarismos que fundamentan la cultura occidental y la mirada hacia el «otro». Como señala Miguel Pedraz:

En la civilización occidental, heredera ideológica de la tradición órfica y del dualismo doctrinario, la separación entre el cuerpo y el alma remite aún a una distinción esencial entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre sensibilidad y reflexión, e, incluso, entre lo femenino y lo masculino, de donde la representación y los hábitos del cuerpo se imponen como coartada y como fundamento naturalizado de la dominación de clases, y, desde luego, como coartada y como fundamento de la dominación de género (2005: 59).

Ya que hemos caracterizado ampliamente a la Educación Física impartida en este Colegio, detengámonos un momento en el análisis de este otro dispositivo de docilización corporal, el trabajo manual, para mirar así cómo operan los binarios.

En el Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha» los alumnos tienen una materia llamada Actividades Prácticas, en la que, fundamentalmente, los alumnos y las alumnas realizan trabajo manual separados en grupos: para los jóvenes hombres la actividad práctica consiste en metalurgia o mecánica, mientras que para las mujeres el trabajo manual consiste en tejido, elaboración de pulseras, collares, etc., demarcando así claramente la diferencia de género y naturalizándola.

Esto nos lleva a conectar nuevamente con el origen histórico de estas asignaturas en nuestra educación, ya que para ambas uno de los objetivos

fundamentales era demarcar claramente los roles sociales que debían cumplir hombres y mujeres respectivamente. Como señala Françoise Martínez, «[d]edicar a los ejercicios manuales y sobre todo físicos suficiente tiempo, era preparar y predisponer a los varones para los futuros trabajos del soldado y del obrero o artesano, y a las niñas para las necesidades del hogar y los trabajos propios de mujeres» (1999: 376).

Cuando preguntamos al director del Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha» el por qué de esta separación, él nos dice que «los jóvenes pueden elegir libremente, pero que siempre las mujeres eligen este tipo de actividades y no mecánica o metalurgia... que es así porque eso les gusta». ⁶⁵ Esto se podría conectar con el argumento, expuesto en el capítulo anterior, cuando nos preguntábamos si es que, lo que transmiten por televisión es lo que le gusta a la gente—: ¿en realidad podemos elegir libremente?

Conectando con la propuesta de Judith Butler sobre la performatividad de género, entendida «no como un «acto» singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra», ⁶⁶ podríamos analizar el hecho de que las mujeres elijan tejido y no metalurgia, y los hombres elijan mecánica y no elaboración de collares no como una elección libre, «porque les gusta», sino más bien como parte del proceso en el cual está operando performativamente —en y a través de los cuerpos— una o varias normas culturales hegemónicas que marcan diferencias y roles, naturalizando la clasificación de esos cuerpos. Como afirma Butler,

[l]a dimensión «performativa» de la construcción es precisamente la reiteración forzada de normas. [...] La performatividad no es ni libre juego ni autopresentación teatral; ni puede asimilarse sencillamente con la noción de performance en el sentido de realización. Además, la restricción no necesariamente es aquello que fija un límite a la performatividad; la restricción es, antes bien, lo que impulsa y sostiene la performatividad (2002: 145).

Con esto podríamos argumentar que es mediante una operación performativa que la asignatura Actividades Prácticas va estableciendo la diferencia de género en la labor manual, como que fuera algo «natural» y completamente deliberado por los sujetos. Así también, está operación se evidencia en la clase de Educación Física —para volver a la conexión planteada entre las dos asignaturas—, como lo relata un estudiante: «después de correr, jugamos fútbol o al vóley, nosotros, vuelta ellas van a trabajos manuales o quedan conver-

65. Jaime Salazar, director del Colegio Jatari Unancha, entrevista realizada a la autora, Cochabamba, Saquisilí, Cotopaxi, el 19 de noviembre de 2011.

66. Judith Butler, *Cuerpos que importan*, Buenos Aires, Paidós, 2002, p. 18.

sando por ahí» (estudiantes del Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha», 2012). Hecho que nosotros también pudimos presenciar: los hombres generalmente jugaban fútbol o vóley, y las mujeres se sentaban, en ocasiones, a conversar, en otras, a tejer o realizar algún trabajo manual, y no participaban del deporte; tampoco participaban cuando, en ocasiones, el profesor de Educación Física realizaba ejercicios de estiramiento o flexibilidad.

Así, lejos de estar desvinculadas de líneas ideológicas y objetivos políticos, estas prácticas educativas corporales –la Educación Física militarizada y las actividades manuales separadas por género– están construyendo una noción hegemónica del cuerpo, una representación estereotipante del cuerpo, que relega a los jóvenes a reñirse a la norma, naturalizando además este proceso en la práctica misma, ya que, como hemos argumentando, la norma corporal y la diferencia –de clase, de raza, de género– se crean performáticamente en el sistema educativo, a través, además, de la violencia simbólica, que en este caso, como ya hemos mencionado, impone arbitraria y naturalizadamente una forma de ver el cuerpo –y por lo tanto un modelo corporal a seguir– que se sitúa como la única posible, y que por lo tanto, excluye, clasifica y menosprecia a las otras formas de ver, sentir y vivir la corporalidad.

Quisiéramos cerrar este estudio de caso, entonces, con una cita que nos parece absolutamente pertinente:

En este sentido, y como reflexión conclusiva, podríamos decir que si la cultura escolar tiende a disolver la diversidad, pero que mantiene intactos los resortes de la desigualdad, por extensión, en lo que a la cultura física se refiere, la Educación Física escolar disuelve la diversidad práctica y simbólica del cuerpo, pero apuntala la desigualdad que en origen constituyen las marcas corporales, algunas tan permanentes como las que imprimen el género o la etnia, y otras en apariencia no tanto, como el aliño, la pose o el gesto, constituidos a la postre como imborrables marcadores de clase (Pedraz, 2005: 71).

El caso estudiado en el anterior capítulo se conecta con el que presentamos en el capítulo III, así podemos señalar como se ejerce también aquí una anulación de la individuación del sujeto joven –tanto en el sistema escolar, como en los medios de comunicación y desde el Estado, como veremos–, que en una práctica estereotipante y altamente normativa configura unos cuerpos como válidos y legítimos, rechazando aquellos que se alejan de ese estereotipo.

CAPÍTULO III

Criminalización de jóvenes «hip-hoperos» y «pandilleros» en el sector rural⁶⁷

LA CRIMINALIZACIÓN DE LA JUVENTUD EN LA PARROQUIA RURAL LA MERCED

El tercer caso estudiado, más próximo en el tiempo, se acerca a una experiencia que categorizamos como criminalización, refiriéndonos a un mecanismo biopolítico –y a la vez represivo– que opera sobre un grupo de jóvenes en la parroquia rural de La Merced, en las afueras de la ciudad de Quito. El estudio se basa en la experiencia de un taller de artes escénicas, sostenido por la autora, con un grupo de aproximadamente veinte jóvenes, que tuvo una duración de catorce meses –desde noviembre de 2009 hasta enero del 2011–, a partir del cual se pudo visibilizar cómo se producen desde el Estado –específicamente desde la Junta Parroquial de La Merced y la Policía local–, ciertas representaciones hegemónicas excluyentes sobre algunos de los jóvenes participantes en el taller, lo que a su vez creó un proceso de criminalización, categoría que explicaremos a lo largo de este capítulo.

En noviembre del 2009 me vinculé, invitada por el presidente de la Junta Parroquial de La Merced, Fabián Iza,⁶⁸ como profesora de un taller de teatro para niños y jóvenes organizado por el Ministerio de Cultura, en el marco de un proyecto llamado «Diversidad activa».⁶⁹ A partir de esa experiencia decidí realizar mi tesis de licenciatura en La Merced, elaborando un proyecto que ti-

67. Algunos planteamientos aquí expuestos fueron trabajados, en una versión inicial, en los ensayos finales de la asignatura Fundamentos de los estudios de la cultura, de la Maestría en Estudios de la Cultura de la UASB-E, 2010-2012, y en mi tesis de licenciatura «Proyecto: Taller de comunicación corporal y lúdica para la revitalización de la memoria cultural en niños, niñas y jóvenes de La Merced», Universidad Politécnica Salesiana, Quito, 2011.
68. Fabián Iza es presidente de la Junta Parroquial de La Merced desde el año 2009 hasta la presente fecha, además fue compañero de la autora de esta investigación en la Carrera de Comunicación Social en la Universidad Politécnica Salesiana, desde donde generaron varios proyectos de comunicación juntos mucho antes que él sea presidente de la Junta.
69. «Diversidad activa» fue un proyecto cultural que, siendo ganador de los fondos concursables del Ministerio de Cultura del Ecuador, se implementó en algunas zonas de la ciudad de Quito con el objetivo de fomentar el intercambio cultural, aplicándolo en diversos talleres y encuentros culturales con jóvenes, desde septiembre de 2009 hasta diciembre del mismo año.

tulé: «Taller de comunicación corporal, lúdica y creativa con niños, niñas y jóvenes para la revitalización de la memoria cultural local» y que, sin esperarlo, se extendió durante más de un año con la participación –aunque no constante de todos– de sesenta niños, niñas y jóvenes del sector.

El primer acercamiento al grupo de jóvenes que participaron en este proyecto se produjo al recibir el pedido del presidente de la Junta Parroquial de hacer una entrevista a dos chicos que pertenecían a un grupo de *hip hop*⁷⁰ local, que el mismo presidente supo describir como jóvenes «problemáticos». La intención del presidente de la Junta era publicar un artículo sobre ellos en la revista local *Churo Loma*, que él gestionaba incluso antes de tener ese cargo público y, con eso, abrir un espacio para que estos jóvenes se vincularan de alguna manera a los procesos que llevaba a cabo la entidad –procesos innovadores y de cambio en algunos aspectos, hay que reconocer, ya que Fabián es un líder joven con iniciativa y experiencia en comunicación alternativa y popular– y evitar cualquier tensión futura con ellos.

Finalizado el primer taller del proyecto «Diversidad activa», que se efectuó de inicios de noviembre a la primera semana de diciembre de 2009, se planteó realizar, para el 12 de diciembre, una muestra final del proyecto en la plaza central de La Merced. Fue así como conocí a estos «jóvenes problemáticos» de los que me habían hablado, que, por cierto, eran todos hombres. Ellos participaban en dicho proyecto elaborando pintura mural y grafiti en una de las paredes más visibles del centro de la parroquia, que les había cedido la Junta Parroquial. Y, a pesar de que no se concretó la entrevista, ellos recibieron con aceptación mi propuesta de abrir un taller de artes escénicas.

Los jóvenes que participaron en el taller del proyecto «Diversidad activa» vivían en los barrios alejados de La Merced, por lo tanto, en los más rurales; algunos eran quichua-hablantes e indígenas, otros mestizos, pero en general sus cuerpos respondían más a una dinámica rural, a un tiempo-espacio rural.⁷¹ Había, entonces, una diferencia corporal –acaso también influida por las representaciones estereotipantes hegemónicas– entre estos jóvenes y los considerados como «problemáticos». Estos últimos eran más urbanos, sus cuerpos respondían a otro tiempo-espacio más vinculado a la ciudad: mientras realizaban el grafiti –que ya de por sí tiene una connotación urbana– escuchaban rap a todo volumen, vestían ropa holgada, algunos tenían rastas, aretes,

En La Merced se realizaron tres talleres durante noviembre: un taller de danza folklórica, uno de telares y uno de teatro y comedia –en el que participamos–.

70. Ver nota 72.

71. Con esto queremos definir la manera cómo se vive y experimenta la ruralidad desde una temporalidad y un espacio diferentes a los de la ciudad. Lo que, por ejemplo, se evidencia en nuestra percepción corporal al sentir «que el tiempo pasa más lento» en las zonas rurales que en las urbanas.

gafas, etc.; todo esto los vincula más al imaginario del joven urbano, perteneciente a una cultura urbana globalizada, tema que retomaremos más adelante.

De estos jóvenes, unos más que otros se fueron vinculando al proceso del segundo taller –que inició en marzo de 2010 y duró hasta febrero de 2011, con clases todos los fines de semana. En total fueron veintinueve jóvenes, de edades comprendidas entre 13 y 25 años, los que participaron en el taller, en su mayoría hombres –solo seis mujeres ingresaron al taller, pero ninguna permaneció–; sin embargo, solo hacia algunos de ellos operó el proceso de criminalización al que vamos a referirnos: hacia los que forman parte de –o más bien se autosuscriben a– varias agrupaciones, o *crews*, vinculadas a la cultura *hip hop*, al rap y al grafiti.⁷² Entre las de Alangás y La Merced están: Mentas de Hojalata (MDHL), Konección Clandestina (KNC) y Doctrina Verbal.

Ya que el taller se realizó durante seis meses en la plaza central de la parroquia, todos los sábados y domingos, la presencia corporal de estos jóvenes en este espacio visibilizó cada vez más el conflicto existente que, como hemos señalado, se había puesto de manifiesto desde el primer momento con el uso del calificativo «problemáticos», utilizado por el presidente de la Junta para referirse a algunos de los jóvenes. Ahora bien, este conflicto evidenciado en el taller, también responde, como en los casos estudiados en los capítulos anteriores, a prácticas estereotipantes de representación, que intentan fijar la diferencia de los cuerpos de los jóvenes como cuerpos otros, amenazantes, peligrosos, criminales.

Mirada normativa y excluyente sobre sus cuerpos que se visibilizará y se extenderá durante todo el año en el que estuvimos trabajando en La Merced: permanentemente recibimos quejas de pobladores y de autoridades locales sobre la participación de estos jóvenes en talleres y proyectos culturales en la parroquia, pidiéndonos que los expulsemos del proceso; así también muchos padres de otros jóvenes que estaban vinculados al taller, sacan a sus hijos del proceso porque consideran que es «peligroso que se junten con esos jóvenes

72. La cultura *hip hop* se desarrolla inicialmente en los barrios pobres afro, latinos, [...] entre fines de los años 60 y comienzos de los 70 del siglo anterior, como una de las expresiones de la lucha a favor de los derechos civiles que se dio en esos años en EUA. En Taringa, ¿qué es el hip hop?, en *Taringa, inteligencia colectiva*, <http://www.taringa.net/posts/info/934471/_Que-es-el-Hip-Hop_.html>. Consultado en septiembre de 2012. Wikipedia, «Hip hop», en *Wikipedia*, <http://es.wikipedia.org/wiki/Hip_hop>. Consultado en septiembre de 2012. El *hip hop* concebido como una cultura, hace referencia a todo el movimiento expresivo, cultural, comunicacional, inclusive político, compuesto fundamentalmente por, entre otros, los siguientes elementos: 1. la música o el rap, [...] 2. el baile que acompaña la música rap conocido como *breakdance*, [...] o *Bboying* –que es el arte de bailar [...] [y] 3. [...] el *graffiti* como fenómeno de protesta utilizando la vía visual y las pintadas en las paredes, en *Hip Hop Groups*, «Hip hop y rap», en *Hip Hop Groups*, «www.hhgroups.com/cultura-hiphop/-España». Consultado en septiembre 2012.

delinquentes». ⁷³ Pero, esta mirada excluyente, como hemos visto también en los otros casos, no se queda solo en la forma de ver esos cuerpos de los jóvenes como «otros», sino que crea a su vez una dinámica de represión e intervención que opera directamente sobre sus cuerpos, y que consideramos responde a una dinámica de criminalización.

CONFLICTO ENTRE LA «MEMORIA CULTURAL LOCAL» Y ESAS NUEVAS MANERAS DE ESTAR JUNTOS: LO URBANO EN LO RURAL

Como señalamos, La Merced es una parroquia que está ubicada en las afueras de Quito, y su dinámica social sigue siendo mayoritariamente rural. El trabajo en la agricultura es aún la actividad productiva fundamental en los «barrios altos» –ubicados en las faldas del Ilaló o que colindan con Píntag–; sin embargo, los llamados «barrios consolidados», ubicados en el centro de la parroquia, han presentado un fenómeno de urbanización creciente, tanto en la infraestructura, como en los sentidos de vivir el día a día, urbanización influenciada también por la llegada, desde hace algunos años, de gente de clase media y media alta de Quito, que construye zonas residenciales semiurbanas en la zona.

Hablamos, entonces, de una urbanización –también– en los modos de vida, entendiéndola como aquella dinámica propia de la globalización en la que las fronteras entre lo urbano y lo rural se desdibujan, y esto especialmente gracias a la incidencia de los medios de comunicación. Para los jóvenes de los «barrios consolidados» –a pesar de que no lleguen más que cuatro canales de la televisión de señal abierta, por sus características geográficas, y rara vez se lea los periódicos–, los videojuegos, el internet, la industria de la música y las películas «de a dólar» son una realidad cotidiana y conforman el paisaje en el que se desenvuelven. A este paisaje mediático se suma el contacto cotidiano, en sus colegios o lugares de trabajo, con otros jóvenes que, a su vez, están conectados con otros dispositivos culturales, como el vestido, el cuidado personal, la puesta en valor de simbólicas particulares, etc. Siguiendo a Martín-Barbero: «Ligados estructuralmente a la globalización económica pero sin agotarse en ella, se producen fenómenos de mundialización de imaginarios ligados a músicas, a

73. Fernando Rodríguez, participante en el Taller lúdico de comunicación creativa con jóvenes en la parroquia rural de La Merced, entrevista realizada por la autora, Quito, 23 de mayo de 2012, en la que relata cómo los padres de uno de sus amigos le habían prohibido a su hijo que siga asistiendo al taller.

imágenes y personajes que representan estilos y valores desterritorializados y a los que corresponden también a nuevas figuras de la memoria».⁷⁴

Así, como sucede con tantos otros rincones de América Latina desde hace muchos años, el paisaje rural convive con expresiones urbanas contemporáneas, especialmente activadas por los jóvenes y las nuevas generaciones, en donde nacen también nuevas maneras de sociabilidad. No es una novedad que esto suceda en las zonas rurales de nuestro país, sin embargo, nos interesa analizar cómo esto causa tensiones constantes entre pobladores, autoridades locales y ciertos jóvenes, llegando a crear procesos de exclusión.

En el caso estudiado, el hecho de que algunos jóvenes se acerquen más a una dinámica urbana y a una estética globalizada genera una mirada excluyente hacia sus prácticas –hacia sus cuerpos–, sobre todo, desde las autoridades institucionales, pero también divulgada entre la población: generalmente se piensa que debido a la música que oyen y la ropa que usan, cercana a las industrias culturales y a la cultura global, más que a la tradición cultural local, están «perdiendo la identidad».

Esto se refleja en el hecho de que todos los proyectos que se realizaron desde la Junta Parroquial –en el período en que se efectuó el estudio– para «integrar» a estos jóvenes «problemáticos», se enmarcaron en la revitalización de la memoria e identidad locales.⁷⁵ Llegando al punto de revivir viejos discursos estáticos sobre la identidad que consideran, por ejemplo, las expresiones culturales urbanas contemporáneas de estos jóvenes –como el grafiti, el *breakdance*, el rap, pero también su forma de vestir o de comportarse– como una supuesta amenaza externa hacia la cultura local.

Tras los discursos de identidad y memoria cultural que se evidencian en los proyectos realizados por la Junta Parroquial, muy similares a tantos otros promovidos por el aparato estatal actualmente en nuestro país, en muchas ocasiones se esconden concepciones atávicas sobre una supuesta «tradición cultural ancestral», considerando la identidad y la cultura como algo fijo y estático; lo que a su vez crea una delimitación mucho más tajante de la diferencia, pues, como afirma Amin Maalouf, si la identidad se fija en una sola pertenencia, esta genera un proceso de violencia hacia lo diferente, convirtiendo incluso –en casos extremos– a las identidades en asesinas.⁷⁶

74. Jesús Martín-Barbero, *Al sur de la modernidad*, Pittsburgh, Instituto Internacional de Literatura Latinoamericana-Universidad de Pittsburgh, 2001, p. 110.

75. Los dos proyectos a los que me vinculo en la Junta Parroquial de La Merced –el proyecto «Diversidad activa» y mi propia tesis de licenciatura– tenían ese objetivo general: la revitalización de la memoria cultural de parroquia por medio del trabajo corporal. Este tema será profundizado en el capítulo IV.

76. Amin Maalouf, *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza, 1998.

Entonces, bajo esta perspectiva de la «identidad», que como decimos prima en los discursos del Estado –como los de patrimonio, rescate de memoria cultural, etc.⁷⁷–, se construye una mirada de la otredad siempre como amenazante, sobre todo de la otredad que representan los jóvenes con sus «nuevas figuras de memoria» y sus nuevas formas de relación social. Estos jóvenes representan, como señala Martín-Barbero, una des territorialización; así:

[e]n el mundo de los jóvenes urbanos –que ya no se limita a los de ciudad–, los cambios apuntan hacia una reorganización profunda de los modelos de socialización: ni los padres constituyen ya el patrón de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es ya el eje que articula la cultura [...]. [L]as culturas electrónicas, audiovisuales y musicales [...] responden a nuevos modos de estar juntos, de percibir y narrar la identidad.⁷⁸

A partir de estas consideraciones podemos señalar que, en el caso de La Merced, esta «nueva manera de estar en el mundo» (Martín-Barbero, 2000: 45) del grupo de jóvenes al que nos referimos, se toma como peligrosa y amenazante para la supuesta «pureza» de la tradición cultural. La identidad cultural de La Merced, por lo tanto, «corre peligro», puede ser «dañada» bajo esta perspectiva. Si recordamos, como hemos planteado, que «la identidad se funda siempre en la construcción de una diferencia, vale decir, se funda en la imaginación de un <otro>, distinto, cuya representación suele funcionar como una estrategia imaginaria para garantizar la supuesta unidad del enunciante» (Vich, 2005: 266), en estos jóvenes podemos encontrar la marca de esta diferencia construida. En contraste con otros jóvenes de los barrios más alejados, estos vivían una vida mucho más urbana –que se notaba en sus cuerpos y en sus expresiones corporales y estéticas–, lo que entraba en conflicto con la vida

77. Para la perspectiva patrimonialista en nuestro país la memoria histórico-cultural es entendida cómo el conjunto de saberes que «caracterizan la creatividad de un pueblo y que distinguen a las sociedades y grupos sociales unos de otros, dándoles su sentido de identidad». Ministerio Coordinador de Patrimonio, «¿Qué es el patrimonio?», en Ministerio Coordinador de Patrimonio del Ecuador, página web oficial, 2010, *Ministerio Coordinador de Patrimonio del Ecuador*, <http://www.patrimonio.devezone.net/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=71&lang=es>, s. p. Consultado en marzo de 2010. Así, en la categoría patrimonio está implícita una concepción de cultura que la ve como un campo autónomo de lo social y lo económico; además, esta concepción, que asienta la dicotomía entre material e inmaterial, a su vez parece reconstruir la jerarquización de la cultura y, al realizar un inventario cerrado de la cultura, el patrimonio asigna valor a objetos y representaciones, reproduciendo también la jerarquía y la exclusión sobre formas culturales otras.

78. Jesús Martín-Barbero, «Mediaciones comunicativas de la cultura», en Santiago Castro-Gómez, edit., *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá, Instituto Pensar-Pontificia Universidad Javeriana, 2000, p. 45.

rural de la parroquia, pero sobre todo con los discursos de identidad local, que las autoridades y el poder han difundido.

PRODUCCIÓN PATOLÓGICA DEL JOVEN «OTRO», PRÁCTICAS DE REPRESENTACIÓN ESTEREOTIPANTE Y CRIMINALIZACIÓN

El conflicto entre ciertos jóvenes y la «comunidad» local se evidencia en el relato de uno de los jóvenes que colaboró con el presente estudio. Al preguntarle cómo creía que inició dicho conflicto, nos menciona:

Eso comenzó desde que mi familia llegó a La Merced, mis hermanos ya eran rockeros y toda la nota, les gustaba el rock, y eso era algo nuevo para La Merced, como era pueblo... Y pensaban que los rockeros tienen que ser de ley drogadictos y peleones y toda la nota. [...] Incluso decían que mis hermanos son violadores y que hacen ritos satánicos, ¡¿cacha?!...⁷⁹ que hacen brujería de vudú, que jugaban a la «güija» y todas esas cosas (Rodríguez, 2012).

Conectando con los casos anteriores, podemos ver cómo opera también aquí una práctica de representación estereotipante (Hall, 2011: 419), en la que el joven rockero –en este caso– representa lo peligroso y lo anormal. Asimismo, los jóvenes a los que me refiero en este estudio, pertenecientes más bien a la cultura *hip hop*,⁸⁰ permanentemente son estereotipados como pandilleros, por ende, como delincuentes, criminales e incluso, violadores y asesinos; estereotipos que han sido alimentados desde los discursos hegemónicos que circulan en los medios de comunicación, la institución escolar y el Estado; este proceso de estereotipación, en un nivel más amplio, se debe enmarcar, como señala Mauro Cerbino, en una tendencia creciente de nuestra sociedad de

naturalización de la juventud [como violenta] [...] [es decir, pensar que] el sujeto juvenil por su propia condición biológica estaría más predispuesto que el sujeto adulto a cometer actos ilícitos. Por lo tanto, se establecen a priori los determinantes que explicarían la conducta violenta. Estos determinantes se articulan en cadenas significativas [...] La cadena de ser joven, pobre y vestir de

79. Los jóvenes en la ciudad de Quito usan la palabra cachar, que proviene del verbo *to catch* del inglés, con la acepción de entender o comprender.

80. Ver nota 72.

un cierto modo es motivo suficiente no solo para sospechar, sino para emitir un juicio explícito.⁸¹

La otredad amenazante se plasma en el cuerpo del joven que escapa de lo normativo, siendo la forma de vestir uno de los factores que más inciden en la mirada estereotipante: el joven de ropa ancha remite en el imaginario hegemónico y dominante, al pandillero, al drogadicto, al vago, y estos, a su vez, a la criminalidad. Esto se refleja, por ejemplo, en el relato de uno de los participantes: «yo ponía rap y me decían que era música satánica, me decían que eso no debes escuchar y que ni sé qué, bueno... la mentalidad de las personas adultas. [...] Fue como que ¡no!, no les parecía que escuche esas canciones, ni que me vista así».⁸² Y en otro momento del diálogo señala:

una vez me cogieron los policías, y solo por estar vestido así [con ropa ancha], me dijeron que soy un ¡batacico de a v...! Fue un día que fuimos a ensayar al taller, me cogieron y me dijeron que yo estaba fumando y que soy un drogadicto, que soy uno de los ladrones de ahí de La Merced [...] Me rebuscaron todo, me olieron los dedos, pero como no tenía nada, se fueron mejor... Yo también me quedé fresco, o sea, con una nota de... ¡Qué idiotas que son! (Herrera, 2012).

El hecho relatado aquí se dio repetidas veces a lo largo de todo el taller: varios de los jóvenes participantes fueron detenidos más de una vez por la Policía, requisados, incluso llevados a la cárcel sin razón o con el infundado argumento de que son peligrosos —ellos, en su mayoría, identifican como la razón su forma de vestir: con ropa ancha—. Así, la representación estereotipada de estos jóvenes como peligrosos se tradujo en prácticas tremendamente represivas sobre ellos, tema que profundizaremos más adelante.

Entonces, como ya hemos señalado en repetidas ocasiones, la representación estereotipante del joven opera en diferentes niveles: es recreada en los medios de comunicación permanentemente; pertenece a la «cadena signifi-cante» que señala Cerbino; funciona en el discurso patriarcal y adultocéntrico; impregna las propuestas de inclusión social que manejan las instituciones estatales e, incluso, se replica en la práctica de los mismos jóvenes, generando procesos de discriminación entre ellos. Así, la construcción de la noción del joven como criminal, siendo una práctica de representación estereotipante, también

81. Mauro Cerbino, «La violencia juvenil en los medios», en *Cuadernos de Pedagogía*, No. 359, Barcelona, 2006, p. 63, en *FLACSO*, <http://www.flacsoandes.org/web/imagesFTP/1225311140.5.Violencia_enlosmedios_Mauro_Cerbino_.pdf>. Consultado en agosto de 2012.
82. David Herrera, participante en el Taller lúdico de comunicación creativa con jóvenes en la parroquia rural de La Merced, entrevista realizada por la autora, Quito, 15 de enero de 2012.

es una práctica regulatoria y forma parte del ideal regulatorio que se impregna en el discurso normativo y que es de obligatorio cumplimiento.

Ahora bien, para continuar con el análisis debemos aclarar lo que entendemos por criminalización. Esta será entendida aquí como un mecanismo biopolítico –al igual que la militarización del cuerpo y la representación mediática del marginal en los casos anteriores–; así que, más que referirnos a un proceso en el que los jóvenes se han vuelto más criminales –como se podría sobreentender–, nos remitimos al sentido de la criminalización como «la mirada que las distintas entidades de la sociedad, el Estado, las instituciones, o el simple ciudadano, llevan sobre los jóvenes excluidos, cada vez más estigmatizados como criminales en potencia, y por lo tanto objetos de medidas represivas y de controles insistentes».⁸³ Por lo tanto, utilizaremos a la criminalización para categorizar el proceso de representación y puesta en funcionamiento de mecanismos de control y represión que operan sobre los cuerpos de los jóvenes en nuestro caso de estudio.

Por otro lado, como venimos argumentando, la representación estereotipada del joven como criminal, sea cual fuere, no puede ser tomada como una representación aislada, ya que toda representación se refuerza –o no– permanentemente en el entramado de representaciones que circulan en la sociedad y desde las instituciones sociales. Siguiendo a Chris Barker en su estudio sobre las representaciones raciales, podríamos argumentar que «los significados asociados a la representación [...] [de los jóvenes en nuestro caso] son a la vez acumulativos e intertextuales» (Barker, 2003: 143); es decir, deben ser analizados en relación con un contexto en donde están permanentemente circulando otras representaciones que se construyen en la interacción social.

Ahora bien, hay que señalar, siguiendo a Reguillo, que la

interacción es una relación objetiva donde el poder se constituye en efecto y producto de la desigualdad, podríamos pensar la interacción como una relación de posiciones de enunciación que tienen como fin generar consenso con respecto al significado sobre la acción, los objetos, los valores, etc. Así el poder se objetiva en el discurso para hacer prevalecer ciertas visiones de la realidad, aun en las relaciones sociales más horizontales (2000: 29).

A partir de esto, es posible argumentar que existen representaciones hegemónicas que imponen los significados y que marcan estereotipos; así, las posiciones de enunciación no son igual de legítimas para los jóvenes que para el poder. En nuestro caso de estudio, estas representaciones hegemónicas son

83. Marie-Astrid Dupret, «Criminalización de la juventud marginal», en *Universitas*, No. 13, julio-diciembre, Quito, UPS, 2010, p. 70.

construidas fundamentalmente desde el aparato estatal, pero deben ser leídas en estrecha relación con las representaciones hegemónicas que circulan desde otros espacios sobre estos jóvenes –sobre todo desde los medios de comunicación como espacio privilegiado de representación–. Como señala Mauro Cerbino:

En una reciente investigación que hemos realizado para analizar el tratamiento dado por un diario de Quito a temas relacionados con la juventud, se ha podido determinar que los adjetivos mayormente empleados son: pandilleros, violentos, delincuentes y en riesgo. Por otro lado, los términos más utilizados para nombrar a la acción de las pandillas juveniles resultaron ser delincuencia, violencia, asesinatos y drogadicción (2006: 61).

Esta forma de representación hegemónica mediática no es ajena tampoco a la visión que desde el Estado se tiene de amplios sectores de la juventud, sobre todo de los jóvenes marginales. En el caso estudiado, el Estado también será fuente de representaciones estereotipadas del joven como criminal y de la constante persecución y represión hacia ellos a través del aparato policial. Pero también, y ligado a esto, mostrando cierta ambigüedad en la representación (Barker, 2003: 143), el Estado estará intentado permanentemente atraer a estos jóvenes, para de alguna forma normativizarlos y para, también de una u otra forma, legitimarse en el espacio juvenil y en la comunidad.

GRAFITI: CRIMINALIZACIÓN Y RETÓRICA DE LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LA NORMATIVIZACIÓN DE CUERPOS Y PRÁCTICAS

Para ilustrar lo señalado iniciemos con uno de los varios ejes del conflicto entre el Estado y estos jóvenes: el grafiti. Esta es una de las prácticas culturales juveniles que más rechazo genera en la «comunidad» de La Merced y que además los vincula directamente, en el imaginario social, con la criminalidad. Algunos de estos jóvenes ya eran expertos en «grafitear», incluso trabajaban realizando pintura mural por encargo, otros realizaban solo *tags* o grafitis pequeños; en general, todos lo practicaban –con pocas excepciones–. La zona central de la parroquia estaba llena de grafitis y *tags* en la época en la que di el taller, los nombres de los integrantes de las *crews* y los de estas, se podían encontrar en todos los rincones de la parroquia.

Esto generó fuertes conflictos. Como menciona el propio presidente de la Junta: «[La Merced] es una sociedad, por decirlo, no sé, chapada a la anti-gua... una sociedad muy tranquila, una sociedad que no está muy contagiada

de los medios de comunicación. Entonces, se le vuelve contradictorio; o sea, [los pobladores] lo ven [al grafiti] como algo lejano, como algo que no es... o sea, es raro, y porque es raro tiene que ser como... visto de lejos, algo de lo que no hay que contagiarse, visto con cuidado» (Iza, 2010). Así, siendo el grafiti una práctica conflictiva, se convirtió en una de las preocupaciones fundamentales de la Junta Parroquial para con estos jóvenes, y a toda costa se intentó normativizarla. En varios proyectos, la Junta Parroquial realizó grafitis con los jóvenes, pero esto, lejos de ser una apertura y un cambio en la mentalidad y la forma estereotipada de verlos, se convirtió en una forma también represiva de control corporal y político... de biopolítica.

Lo anterior se pone en evidencia en la voz de los participantes en una de las entrevistas realizadas para esta investigación, cuando, después de conversar con dos jóvenes sobre algunas figuras de autoridad que han percibido en sus vidas: los padres, la escuela, la Policía... uno de ellos espontáneamente señala en la conversación:

Me parece que el Fabián [presidente de la Junta Parroquial] se creía la figura de autoridad con nosotros porque el *man* era el que nos ponía las reglas, digamos así. Porque, por ejemplo, cuando hacíamos lo murales, teníamos que pintar esas cosas que el *man* nos pedía. Una vez habló con nosotros y nos dijo que los últimos grafitis que hicimos en la cancha no se entendían, que las personas mayores necesitan grafitis así, que entiendan los *manes*, que vean los *manes*, que sean cosas de La Merced y... ¡hecho verga!,⁸⁴ porque la cosa era más para los jóvenes que para los *manes* mayores, la cosa era que todos vean que hay otra cultura y otra manera de expresarse (Rodríguez, 2012).

Se evidencia, entonces, cómo opera desde el Estado –y es percibido así por los jóvenes– un afán de normativizar el grafiti, de hacerlo funcional y que, de esa manera, ya no represente un problema. Como el mismo presidente de la Junta asevera –con su intervención, y si los jóvenes le hacen caso–, «ya no habrán paredes manchadas sino paredes pintadas con la expresión que se entienda» (Iza, 2010). Esta aspiración se fue concretando en algunos proyectos en los cuales los jóvenes participan con sus expresiones culturales, pero con un guion y temática predeterminados por la Junta Parroquial, y con la constante supervisión de sus personeros para «que se entienda»; por lo tanto, la «participación» de los jóvenes no era real: estaba normativizada, mediada constantemente por el ojo vigilante de la institución.

Para la Junta Parroquial cada acercamiento a los jóvenes era un logro mayor, ya que esto suponía que la Junta apaciguaba el conflicto entre la «co-

84. Expresión coloquial que significa: mal, pésimo, horroroso, detestable, atroz.

munidad» –en realidad, entre la representación que sobre los jóvenes había creado, fundamentalmente, el aparato Estatal– y los jóvenes; además de que los acercaba al discurso que había asegurado la legitimación de la labor de la Junta en la comunidad: la «revitalización de la cultura local»; citando nuevamente la entrevista a Fabián:

Es muy bonito ver, en el último encuentro con jóvenes de la parroquia, por ejemplo, que desde esa expresión del grafiti o del tema *hip hop* desarrollaron un medio para radio que hablaba del pingullero, y con esto de la expresión *hip hop*. En las paredes pintados los payasos tradicionales, el Ilaló, el pingullo... Entonces, uno ¿qué es lo que puede sacar en conclusión de eso? Que en la juventud y en sus nuevas expresiones, aunque tal vez van cambiando, variando, hay una *identidad* ahí, o sea que se sienten identificados con la parroquia (Iza, 2010).

Se puede notar también aquí cómo, bajo el discurso de reconocimiento a los jóvenes, subyace una visión excluyente desde la autoridad: estos jóvenes solo tienen posibilidad de poseer identidad si esta se relaciona con una supuesta «identidad parroquial», basada a su vez en la idea de una comunidad homogénea, unida por la «memoria cultural, las tradiciones y los saberes ancestrales». Como ya lo mencionamos: «la producción de ciertos esencialismos locales que, en su lucha –de carácter legítimo, por otro lado– por conquistar una mayor inclusión social, están terminando por producir la ilusión de «identidades cerradas» donde el otro es siempre un enemigo y donde la posibilidad de articular nuevas alternativas muchas veces se encuentra boicoteada por los mismos involucrados» (Vich, 2005: 269).

En el relato anterior también podemos notar cómo, cuando ya estos jóvenes «problemáticos» participan en los proyectos de la Junta Parroquial, empiezan a circular lo que podríamos llamar representaciones positivas. Retomando las palabras de Fabián: «nosotros tratamos de abrir espacios, pensando en que el joven ya no necesita pintar en una pared del vecino, sino que aquí ya puede expresarse y con mayor amplitud» (Iza, 2010); es decir, la junta brinda la posibilidad a estos jóvenes de alejarse de los actos considerados como ilícitos, a la vez «tolerando» sus formas de expresión.

Así, aunque se intentó muchas veces con buena voluntad –que no es suficiente– representar a los jóvenes desde un lado positivo, esto supuso en realidad mantenerse bajo el mismo estereotipo; como señala Barker: «las imágenes positivas, útiles y deseables [...] [al] estar en el contexto de tantos estereotipos, no socavan ni desplazan necesariamente las representaciones negativas» (Barker, 2003: 143). Los jóvenes solo eran vistos desde un lado positivo si demostraban que habían dejado sus comportamientos ilícitos por fuera de las normas colectivas, y si, en sus prácticas, se acercaban a la «normalidad» de la vida parroquial en la que se «viven las tradiciones culturales locales» (Iza, 2010).

Así, se mantiene un binarismo que excluye de una u otra forma a estos jóvenes y a sus prácticas: el joven es criminal o colaborador, si es representado como colaborador este tendrá que demostrar que ha normativizado sus prácticas y se ha alejado de lo ilícito, es decir, de todo lo que no entra dentro de la lógica dominante y hegemónica.

Además, esa representación positiva de los jóvenes más que nada sirvió para que la Junta Parroquial gane crédito y legitimidad en la población en un momento determinado, pero cuando los miembros de la Junta se dieron cuenta que los jóvenes, a pesar de haberles cedido espacios para sus expresiones –se organizó un concierto, se les cedió la cancha de uso múltiple del barrio central para que pinten grafitis...–, seguían siendo «problemáticos», sobre todo porque aún grafitaban en lugares no autorizados, decidieron cerrar los espacios y volver a la representación negativa de estos jóvenes, por lo tanto el proceso de criminalización al que hacemos referencia se intensificó aún más.

Así vemos cómo las representaciones positivas que se crearon sobre los jóvenes desde la Junta Parroquial no se concretaron en ninguna propuesta real de inclusión más allá de la retórica del discurso. Los jóvenes, al no acatar los lineamientos y normas que establecía la Junta, eran tachados nuevamente –y tal vez con mayor énfasis– como desviados de la norma, por tanto como criminales. Sin embargo, siguiendo esa ambigüedad de la representación, siempre presente en los discursos de la Junta, en momentos se volvía al discurso de inclusión cargado de representaciones positivas sobre estos jóvenes.

La Junta Parroquial, en ocasiones presionada por la Administración Zonal Los Chillos del Municipio de Quito –AZCH–, necesitaba de los jóvenes para diferentes eventos culturales, pues, como producto del taller que se realizó en La Merced durante todo el 2010, los jóvenes montaron una comparsa de circo y una obra infantil, además de pintar murales bajo pedido y realizar conciertos de rap, presentaciones de *breakdance*, etc. De manera que, fuera de La Merced, el grupo de jóvenes empezó a ser solicitado y contratado para dar funciones o talleres, y esto hacía que la Junta tenga que volver en su discurso a la representación positiva de los jóvenes, cargando de mayor ambigüedad la representación.

Sin embargo, como ya mencionamos, esta ambigüedad constante en la representación no desaloja los estereotipos negativos que circulan sobre estos jóvenes. La Junta Parroquial utiliza a los jóvenes en los discursos de inclusión social y de desarrollo sin que esto se concrete en propuestas reales, quedándose todo en el discurso, lo que marca aún más la diferencia, como hemos demostrado. Esta situación no es extraña a lo que sucede –en nuestros países latinoamericanos– entre el Estado y los jóvenes, en donde planes, programas y políticas cargadas de promesas de inclusión más bien son solo pantallas para adquirir legitimidad, como señala Reguillo: «[p]ara ciertas <lecturas>, los jóvenes son

desechables en tanto sujeto político, motivo de «apañón» y de sospecha; botín electorero en tiempos de secas; espejo vergonzoso de la sociedad; objetos de reglamentos y planes; y, lamentablemente objetos –que no sujetos– de los discursos conmovedores de funcionarios y primeras damas en turno» (Reguillo, 2000: 115). Pero en ningún momento son sujetos a los que se trata en relación horizontal, en igualdad.

DE LA CRIMINALIZACIÓN COMO REPRESENTACIÓN A LA REPRESIÓN

Ahora bien, como decíamos, la Junta Parroquial de La Merced apoyó en algunos aspectos para el desarrollo del taller que realizamos desde marzo de 2010 y en el que participaron estos jóvenes durante más de un año: cedió, como dijimos ya, algunas paredes para que los jóvenes realicen grafiti –siempre marcando las reglas–; ofreció un espacio junto a las oficinas de la Junta para realizar los talleres –pero, debido a que el techo estaba en mal estado y cuando llovía todo se llenaba de agua, no lo usamos, realizando el taller en la plaza central de La Merced–; apoyó en las gestiones que se realizaron con la Administración Zonal Los Chillos del Municipio para conseguir algunos materiales; incluso coauspició, con el Municipio, un evento de *hip hop* que planteamos como proyecto, justamente con los jóvenes «problemáticos», y que se realizó en la cancha de uso múltiple de La Merced, cediendo también las paredes de este espacio para que realicen grafitis, entre otras cosas.

Sin embargo, en un momento del taller, tal vez cuando se empezó a visibilizar que las prácticas problemáticas que tenían estos jóvenes lejos de ser normadas por la intervención de la Junta se intensificaban –como por ejemplo el grafiti–, la representación negativa de los jóvenes volvió a prevalecer sobre las otras representaciones que se habían construido, entonces el conflicto y la criminalización hacia estos jóvenes se intensificó. Así, los grafitis –que se habían realizado en los proyectos con la Junta– fueron borrados y las paredes fueron pintadas de blanco nuevamente; esto creó una tensión aún mayor, como expresa uno de los participantes identificando nuevamente a Fabián Iza, el presidente de la Junta, como el responsable: «nos borró los grafitis y eso fue ¡hecho verga!⁸⁵ Ya nos había dado el espacio, y el espacio era nuestro, pero el *man* ¡no!, fue y pintó todito otra vez y nos prohibió que pintemos» (Herrera, 2012).

Este cierre de la Junta Parroquial hacia los jóvenes también se reflejó en el taller que realizábamos. Algunos padres de familia de otros niños o jóvenes

85. Ver nota 84.

retiraron a sus hijos del taller y empezamos a recibir quejas, incluso se llegó a oír que en el taller los jóvenes les hacían consumir droga a los niños pequeños y les enseñaban a delinquir. La propia Policía, y varios funcionarios de la Junta Parroquial, se acercaron y nos pidieron que retiremos a esos jóvenes del taller; pedido que no cumplimos. Así, la situación se fue de las manos: muchos jóvenes cayeron presos varias veces; incluso algunos que no participaban directamente en el taller –pero que eran amigos, de las mismas *crews*, de los participantes y que una que otra vez participaron en los proyectos o en los talleres– fueron encarcelados por posesión de drogas, lo que ocasionó que se vincule aún más a estos jóvenes con las drogas y la delincuencia. En el taller, prácticamente, solo quedó el grupo de jóvenes «problemáticos», cada vez más criminalizados, y uno que otro que no pertenecía a ninguna *crew* de *hip hop* –incluso dos niños de 12 años, a los que sus padres apoyaban para que sigan en el taller ya que no veían a los otros jóvenes como criminales o peligrosos. Todos los demás fueron saliendo.

La ambigüedad en la representación de estos jóvenes por parte de la Junta Parroquial, se mantuvo, sin embargo la Policía radicalizó la persecución y represión, lo que tuvo a su vez repercusiones en la «comunidad», que mostraba permanentemente una mirada negativa sobre estos jóvenes. Mirada vigilante clavada sobre ellos, persecución constante por la supuesta amenaza que representaban y, consecuentemente, represión persistente –inclusive llegando a la agresión física directa por parte de los policías:

Yo, por ejemplo, subía a mi casa y como del parque a mi casa es alejado y había bosque y todo eso, siempre les encontrábamos ahí a los policías con mis hermanos y nos hacían requisa, cachea. Y nos cogían de una y nos decían: «¡Tú vienes disparando de abajo!». Y ni siquiera habíamos escuchado disparos, ni nada, sino que los *manes* porque querían. Y dicen que siempre andaban atrás, que nos seguían la pista, porque disque vendemos drogas y robamos y todo eso [...] Igual, bajar al parque era denso, era tan hecho verga, cachea. Ni por más que yo me quería hacer el malo, ni todas las notas así... Era tan hecho verga las miradas de todos los *manes* que, no sé, ya no era una mirada de un vecino, era así como de sapo (Rodríguez, 2012).

Vigilancia y castigo, para tomar las palabras de Foucault (2002), que operan sobre los cuerpos de estos jóvenes, y que se proyectan, o más bien se basan, en una representación estereotipada –hegemónica– del joven «distinto», del joven «otro», como joven delincuente, drogadicto y criminal –como hemos venido argumentando–. Ahora bien, deteniéndonos nuevamente en el aspecto de la representación, podíamos evidenciar cómo el estereotipo del joven «pandillero» engloba estos descriptores arbitrariamente generalizados sobre el

grupo de jóvenes: son criminales, ladrones, peligrosos e implican una amenaza o la desestabilización del orden.

La pandilla, en los discursos sociales, sobre todo en los generalizados por los medios de comunicación, representa una amenaza al orden social y permanentemente, antes de atribuirle cualquier otra característica, es estereotipada como una organización criminal. Como señala Cerbino: «[e]l discurso de la criminalización se descifra sobre todo a partir del uso de un vocabulario que, de un modo enfático, asocia acción pandillera con algunos tipos de delito que corresponden más bien al *modus operandi* de bandas de profesionales del crimen o incluso de terroristas» (2006: 62). Así los jóvenes, en el proceso de criminalización que vivieron, llegaron a ser tachados como una organización criminal que, incluso se decía, realizaba sistemáticamente robos de casas. Como lo relata uno de ellos:

decían que tengan cuidado, porque el que estaba en un lugar era porque estaba haciendo el cerebro, cacha, a una casa. Hasta la Policía, cachas, era la que... Una vez, cachas, hubo una reunión, así, y yo andaba en mi bici, cacha, y me paré, así, al frente de los *manes*, así, porque estaban hablando de un ladrón, que ni sé qué notas... Y el chapa solo les dijo: «pero tengan cuidado, que la misma gente de aquí es», y me quedó viendo así, focazo, cacha. Y todos los *manes* hablaban así de mí, atrás, así... y yo cogí mi bici y mejor me fui... Y, focazo, entonces, ya desde ahí, la gente siempre se metía con eso, y que nosotros hacíamos grafitis y que dejábamos una señal, así, de que en esta casa tenían que robar... (Rodríguez, 2012).

Todo este proceso de representación estereotipante y criminalización, tan fuerte y violento, generó de vuelta, una mirada de los jóvenes hacia el Estado, la Policía y ciertas personas de la «comunidad»; así, se fue incrementando cada vez más en los jóvenes un resentimiento hacia estas «figuras de autoridad». Como vemos expresado en la siguiente opinión de uno de los jóvenes: «la Policía es la que tiene derecho a hacer lo que se le da la gana, con la gente que, igual, se le da la gana: ya porque ven a un *man* medio batracio, ya le quieren coger con huevadas. Y no me parece bien, cacha, cada uno tiene su nota. Tendrían que respetar, y si le ven a uno hacer algo malo tendrían que actuar. Pero te cogen por las huevas, cuando vas caminando» (Rodríguez, 2012).

Así también, la relación de estos jóvenes con la Junta Parroquial –incluso en los momentos en que se realizaron los proyectos conjuntos– está marcada constantemente por la desconfianza, no solo desde la Junta hacia los jóvenes sino también en el otro sentido, sobre todo porque los jóvenes, poco a poco, se dan cuenta de la ambigüedad siempre presente en los discursos de la Junta. Así, como ya hemos señalado, mientras para la Junta Parroquial era un avance el hecho de que los jóvenes participen en los proyectos organizados por ellos,

en los propios jóvenes este hecho creaba la percepción de que era una forma más de discriminación hacia sus prácticas culturales, ya que todo el tiempo se estaban normando sus formas, imponiendo temáticas, guiones, límites, etc.; además, como ya señalamos, la representación negativa de los jóvenes nunca desapareció en el discurso de la Junta Parroquial, y esto era percibido claramente por los jóvenes; lo que causó resentimiento.

Como señala otro de los participantes al referirse a cómo se normativizaron sus prácticas, específicamente el grafiti: «primero es eso: que hagas algo entendible no garabatos; luego que te cambies de ropa, que te cortes el pelo, que estudies algo <productivo>, qué se yo... mercadotecnia, y que, yaf..., seas parte de esta basura... ¡Que se pudran!: ¡yo no quiero eso!».⁸⁶

El resentimiento fue mayor cuando los grafitis que habían hecho los jóvenes, con el visto bueno y la dirección de la Junta Parroquial, fueron borrados. Sobre las paredes recién pintadas de blanco, aparecen inmediatamente nuevos grafitis, esta vez sin permiso ni aval de nadie, que dicen: «Las paredes son nuestras». Hecho que, además de preocupar sobremanera a las autoridades locales, devela la constante disputa simbólica de estos jóvenes, que se debaten entre: su derecho a relatarse ellos mismos, a construir sus propias representaciones, y la imposición de las representaciones hegemónicas estereotipantes que sobre ellos operan.

86. Jorge Nacaza, participante en el Taller lúdico de comunicación creativa con jóvenes en la parroquia rural de La Merced, entrevista realizada por la autora, La Merced, 11 de diciembre de 2010.

CAPÍTULO IV

Tensiones frente a la norma corporal hegemónica en talleres de artes escénicas con jóvenes

A lo largo de los tres primeros capítulos hemos investigado los modos de construcción biopolítica de la norma corporal hegemónica en la representación de distintos grupos de jóvenes a través de la militarización del cuerpo, la criminalización y la representación del joven marginal; ahora bien, creemos que estas representaciones corporales entraron en tensión en tres experiencias –paralelas a cada caso estudiado– de talleres de artes escénicas⁸⁷ con estos mismos jóvenes. Como hipótesis planteamos que en estos talleres se construye más bien una contra-norma corporal que pone en tensión las representaciones hegemónicas y normativas construidas desde las instituciones sociales como la escuela, el Estado y los medios de comunicación.

Nos dedicaremos entonces, en este capítulo, a investigar cómo opera esta tensión en la representación de los jóvenes en tres talleres de artes escénicas: 1. un taller de expresión corporal, malabares, zancos y teatro, realizado en el Taller de Experimentos Alquimusicoteatrales Perros Calle...jeros⁸⁸ –a partir de aquí designado como Taller PC– con la mayoría de los jóvenes que participaron en «El Circo del Semáforo»; 2. un taller de expresión corporal y malabares que reemplazó, durante un año lectivo, a la asignatura de Educación Física militarizada, en el Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha» en la comunidad de Cochapamba –provincia de Cotopaxi– y, 3. un taller de comunicación corporal y creativa, que duró más de un año en La Merced,

87. Nos referimos a las artes escénicas para abarcar las diversas disciplinas artísticas que estuvieron involucradas en los tres talleres estudiados: artes circenses –acrobacia, malabarismo, clown, etc.–, teatro, danza, música, expresión corporal e, incluso, las artes plásticas, ya que en los talleres se elaboraron también, entre otras cosas: máscaras, escenografía, juguetes de malabares y vestuario.
88. «Desde 1992, el Taller de Experimentos Alquimusicoteatrales Perros Calle...jeros es un espacio de aprendizaje escénico práctico y teórico, al mezclar, fusionar e imbricar el teatro, la música, la literatura, la danza, la plástica, etc., en una misma expresión, vamos en búsqueda del espectáculo integral. Somos una comunidad dedicada al entrenamiento, la investigación y la experimentación en este laboratorio estable con estilo e identidad propios». Texto tomado de: Taller de Experimentos Alquimusicoteatrales Perros Calle...jeros, «Ficha Técnica de la obra Crónica Roja (obra de teatro callejero de acción)», archivo del grupo teatral, Quito, 2010.

en el que se realizó un trabajo multidisciplinar en artes escénicas –expresión corporal, zancos, malabares, acrobacia, clown, teatro, música, *breakdance*, pintura, grafiti, etc.– con un grupo de jóvenes de esta parroquia.

Ya que pretendemos estudiar cómo se construyen las formas de representación corporal en estos tres talleres de artes escénicas, sería oportuno indagar sobre las distintas y no pocas maneras en que estas artes –y sobre todo el teatro como arte que abarca otras artes–⁸⁹ han concebido el cuerpo a lo largo de la historia; indagación que, por otra parte, resultaría muy fructífera ya que, «[a] través del arte se puede estudiar la construcción del cuerpo realizada en cada período histórico y a la vez nos permite afirmar que la representación artística de los cuerpos ha servido para crear modelos corporales diferentes» (Planella, 2006: 87). Sin embargo, por los límites propios de esta investigación, no profundizaremos en este aspecto tan amplio y, más bien, nos centraremos en analizar específicamente las perspectivas del cuerpo que subyacen en la práctica concreta de los tres talleres tomados como casos de estudio, pero que se alimentan, eso sí, de algunas líneas históricas de la práctica y teoría de artes escénicas en Occidente.

Bajo nuestra perspectiva, no desde cualquier práctica de artes escénicas se crea una representación «otra» del cuerpo –distinta a la representación hegemónica que circula y es construida desde las instituciones sociales legitimadas como fuentes de representación: la escuela, el Estado y los medios de comunicación– que ponga en tensión la norma corporal hegemónica; solo ciertas prácticas o tendencias dentro de las artes escénicas cuestionan la representación hegemónica del cuerpo en Occidente.

Entonces, partimos del estudio de Santiago García sobre el papel del cuerpo en el teatro contemporáneo,⁹⁰ para identificar algunas concepciones del cuerpo en las artes escénicas que coinciden o entran en tensión con las propuestas de trabajo corporal en los tres talleres analizados. El estudio de este autor nos parece pertinente pues: primero, pone en primer plano al cuerpo –más bien la corporalidad– en la práctica teatral –lo que rompe con la primacía del estudio teórico y dramaturgico del texto, los personajes, la actuación, etc., en las artes escénicas occidentales, que dejan el papel del cuerpo en un segundo plano– y, segundo, es planteado por el autor desde la práctica teatral latinoamericana, muy cercana a la que se ha desarrollado entre los grupos de nuestro país, pero también –y como consecuencia de esto– muy próxima a las

89. Es decir como una rama del arte que a su vez se alimenta de las otras ramas, constituyéndose a partir de estas. La literatura, la música, la plástica, la danza, la plástica, entre otras artes, están presentes, en una u otra medida, en el arte teatral en cuanto proceso creativo.

90. Santiago García, *El cuerpo en el teatro contemporáneo*, Bogotá, Corporación Colombiana de Teatro, 2007.

líneas teóricas que influyeron en la elaboración de cada taller y a la experiencia compartida con los jóvenes.

Ahora bien, todas las artes escénicas para poder realizarse requieren, por sobre todas las cosas, de la presencia corporal del «artista» que genera la obra, del actor/actriz o bailarín/bailarina –en el caso de el teatro y la danza, por ejemplo–. Como señala Santiago García, «en una obra de teatro se puede prescindir de la música, de las artes plásticas, que no haya nada o casi nada de estos lenguajes, [...] [p]ero lo que no se puede eliminar es el cuerpo» (2007: 26). Así, «sin el cuerpo del actor no hay espectáculo teatral [...] El teatro exige la presencia del cuerpo del actor» (26). Esta afirmación, rompiendo con la tradición occidental despreciativa del cuerpo, nos permite entonces concluir que la corporalidad y su presencia constituyen la base de las artes escénicas.⁹¹ Por lo tanto, las artes escénicas son, para nuestra investigación, un lugar de estudio privilegiado para investigar las formas de representación corporal, ya que se fundamentan en el cuerpo, en su presencia.

Por otra parte, si bien podríamos encontrar un sinnúmero de perspectivas diversas –e incluso contradictorias– sobre el cuerpo en la historia occidental de la práctica de las artes escénicas,⁹² también podemos identificar ciertas tendencias preponderantes y hegemónicas que conectan directamente con las representaciones del cuerpo que Occidente ha construido en otras áreas y a través de otros dispositivos, como la escuela, los medios de comunicación, el Estado, pero, fundamentalmente, el mercado –volviendo al tema de la intertextualidad de la representación–. Así, algunas líneas de artes escénicas, en relación a –o más bien alimentándose de– estas representaciones hegemónicas, han enfocado el cuerpo desde una perspectiva que da continuidad al paradigma dualista del cuerpo, que separa al cuerpo de la mente, y más aún del sujeto (Le Breton, 1995), y que fundamenta la matriz cultural occidental moderna.

El cuerpo en la historia de las artes escénicas occidentales, además de ser la mayoría de las veces un elemento secundario en la práctica y teoría, ha sido concebido permanentemente como un objeto, un cuerpo dócil –retomando a Foucault (2002)–, un cuerpo que debe ser entrenado, intervenido y que es básicamente físico, pero que además llega a convertirse en una mercancía más

91. Sin embargo, debemos recalcar que la importancia del cuerpo no ha sido una constante en todos los estudios sobre artes escénicas; es más, hegemónicamente en la práctica y teoría de las artes escénicas occidentales el cuerpo ha estado subsumido al texto dramaturgico, a la psicología de la escena, a la parafernalia y a la infraestructura alrededor de la obra.

92. Sobre esto ver Eugenio Barba y Nicola Savarese, *El arte secreto del actor, diccionario de antropología teatral*, Lima, Ed. San Marcos, 2010, p. 264-265. Y, también, Igor De Quadra, «Utopías de cuerpo del actor como signo escénico en el s. XX», en *Centro de Documentación de Títeres de Bilbao Pantzerki*, <www.pantzerki.com/interiores/_descarga/igorQ.pdf>. Consultado en junio 2012.

en el mercado de espectáculos. Así, «el cuerpo de los actores y actrices ha sido a la vez considerado [hegemónicamente] por el teatro occidental como instrumento del espectáculo»,⁹³ es decir como un objeto al servicio de la maquinaria mercantil. Sin embargo, podemos afirmar que existen también tendencias no hegemónicas de artes escénicas que han colocado al cuerpo en el centro de la práctica teatral no como un cuerpo-mercancía, cuerpo-carne, cuerpo-máquina o cuerpo-objeto, sino más bien como corporalidad, como unión de cuerpo y sujeto; evitando así también esa reducción mercantilista del teatro como mero espectáculo, y del cuerpo como objeto al servicio de este.

Estas propuestas –no hegemónicas– de las artes escénicas, en las que el cuerpo es corporalidad, es sujeto y no un objeto que el sujeto posee, plantean ya no una mera producción de mercancías, de espectáculos, de productos culturales terminados, cerrados y dispuestos a ser consumidos en el mercado, sino más bien procesos abiertos de creación y comunicación permanentes, plantean un arte crítico. Y es que en la escena artística el arte crítico busca «salirse de la ideología de la obra para defender el arte como ejercicio, es decir, como el movimiento procesual que conduce a la obra de arte» (Richard, 2007: 103). Entonces, decimos que existen ciertas líneas no hegemónicas que nos plantean concebir al teatro –así como a las otras artes escénicas– como un fenómeno social y cultural que tiene su base en las relaciones que se establecen entre los que hacen teatro y los que lo presencian, y que se fundamentan a su vez en una comunicación creativa, polisémica, siempre en proceso, inacabada y abierta, que se da entre los actores y los interpretantes –el público– a través de sus cuerpos.

LA REPRESENTACIÓN CONTRA-NORMATIVA DEL CUERPO

El teatro popular, la antropología teatral y la danza creativa, frente a la norma corporal hegemónica

Entre las tendencias en las artes escénicas que se alejan de la concepción hegemónica occidental del cuerpo –y que nos interesan para este estudio– podríamos identificar, entre otras, las del *teatro popular*, la *antropología teatral* y la *danza creativa*; estas tres tendencias han sido identificadas en esta investigación como contra-normativas ya que cada una, desde diferentes aspectos, han planteado una forma «otra» de concebir las artes escénicas, como veremos, pero también plantean «[e]l descubrimiento y consolidación de for-

93. Patricia Ariza, «Presentación», en S. García, *op. cit.*, p. 17.

mas alternativas de producción, distribución, circulación y consumo, que nos permitan sacar a luz espectáculos propios sin caer en la fetichización del montaje teatral [o de artes escénicas], es decir, sin convertirlo en mercancía que compite en el mercado».⁹⁴

El teatro popular, por su parte, se ha considerado como una práctica contranormativa en tanto es considerado como aquella forma de teatro que aunque heterogénea, responde a ciertas características que se alejan del teatro convencional y que podrían ser clasificadas en las siguientes formas de teatro popular: la *Fiesta Popular Campesina*, el *Teatro Popular Urbano* (teatro de calle y festivo) y el *Teatro de Grupo* (Merino, 1992: 59). Como señala Oswaldo Merino en un estudio sobre el teatro popular en el Ecuador:

En la última década se ha visto nacer en las ciudades de Quito y Guayaquil, un fenómeno teatral surgido desde la marginalidad, por cuanto aparece de espaldas al teatro convencional subvencionado y destinado a grupos reducidos de espectadores de sala. Esta forma de representación popular se instaura a partir de un hecho esencial que lo caracteriza: la reinención de un nuevo espacio dramático, antes no utilizado: la calle. El término reinención intenta manifestar el hecho de que el teatro, antiguamente, era una actividad esencialmente popular, en la edad media era una representación colectiva, no literaria, sin sujeción al texto, las funciones se las realizaban en las calles, en las plazas, en las ferias, con un despliegue multitudinario y festivo, que recién hoy, algunos grupos están reeditándolo (79).

Es decir, consideramos que el teatro popular, y especialmente el teatro de calle y el teatro festivo, son propuestas contra-normativas pues rompen con la mirada que Occidente, y sus prácticas artísticas, han generado sobre el cuerpo apostando más bien al «poder de la transgresión entre cuerpos encerrados que se ajustan, adaptan, revelan, expresan, [ya que] la «fiesta» ayuda y abre la posibilidad de sentir intensamente con todo el cuerpo, permitiendo que el cuerpo grite/desobedeza, viva, se revitalice».⁹⁵

Por otro lado, la antropología teatral como práctica artística contra-normativa plantea un giro en la concepción del teatro y de las artes escénicas en general, que permite relacionarlas con prácticas teatrales de otra índole —la fiesta popular, por ejemplo— y que investiga los encuentros culturales a través del cuerpo en estado de representación. Esta tendencia teórica y práctica del teatro, que a su vez es «conocid[a] como tercer teatro porque se presenta como

94. Oswaldo Merino, *Reflexiones sobre el teatro popular en el Ecuador*, Quito, Instituto Andino de Artes Populares del Convenio de Andrés Bello, 1992, p. 59.

95. Margarita Camacho, *Cuerpos encerrados, cuerpos emancipados. Travestis en el expenal García Moreno*, Quito, Abya-Yala / El Conejo, 2007.

alternativa, tanto para el teatro tradicional como para el teatro «experimental» (Merino, 1992: 58), tiene mucha influencia en América Latina a partir de los años 70 en grupos o laboratorios de artes escénicas, como: el «Teatro de los Andes», de Bolivia; «Yuyachkani» o «Cuatro Tablas», de Perú; «Malayerba» y los «Perros Callejeros», en Ecuador; «Teatro Ensamble», «Mapa-teatro» o el «Teatro de la Memoria», de Colombia, entre otros.

Por último, consideramos que la danza creativa es otra de las tendencias contra-normativas de artes escénicas ya que en ella se pone especial énfasis en la exploración del propio movimiento y de la expresión del cuerpo, lo que a su vez funciona sobre la apertura a una pedagogía diferente, que considera al cuerpo como potencialmente expresivo y simbólico; como señala Planella: «En la danza, pero también de forma extrapolable en cualquier praxis pedagógica, encarnar la palabra, el imaginario a través del cuerpo, será necesario para poder convertirse en sujeto, más allá de las limitaciones que la objetivación y/o codificación nos puede ofrecer» (2006: 204).

Ahora bien, sabemos que no es posible determinar límites fijos y claros ni establecer una diferencia rotunda y permanente entre unas formas de artes escénicas que reproduzcan las normas corporales hegemónicas y otras que las cuestionen o las impugnen, así como tampoco es posible, hoy en día, establecer fronteras claras entre formas artísticas «elitistas» y formas «populares» o entre formas totalmente hegemónicas y completamente subalternas. La cuestión es mucho más compleja hoy en un mundo marcado por la globalización de la economía y la mundialización de la cultura, en donde los límites se desdibujan y en donde los medios de comunicación masivos y la publicidad inciden permanentemente en la disolución de las diferencias y los conflictos, transparentando y vaciando el sentido social.

Las tres tendencias que hemos propuesto se oponen abiertamente a la norma corporal canónica, alimentando más bien el espectro de lo que es conocido como arte crítico (Richard, 2007), al proponer «desorganizar los pactos de representación hegemónica que controlan el uso social de las imágenes, sembrando la duda y la sospecha analítica en el interior de las reglas de visibilidad que clasifican objetos y sujetos» (104). El teatro popular, la antropología teatral y la danza creativa, tienen en común la importancia del cuerpo –del ser corporal–, de lo ritual y festivo, de lo lúdico, de lo mítico, del diálogo intercultural, etc.; es decir reivindican y apuestan por lo «otro» de la norma, por la contra-norma.

En el caso del Teatro Popular, siguiendo a Oswaldo Merino, podemos afirmar que «[h]ay nuevas corrientes teatrales que se autodefinen en la transgresión de las normas tradicionales, se instauran en un movimiento de retorno al teatro oriental, al teatro festivo, al teatro ritual, al teatro como vivencia

espiritual, a los orígenes mismos del teatro, al canto ditirámico, «al pueblo expresándose lúdicamente en las calles» (1992: 58).

En esta búsqueda entonces, los procesos creativos que propicia el Teatro Popular devienen en una crítica a los cuerpos normativos, lisos, limpios y transparentes del mercado, mostrando cuerpos cargados de intensidad y profundidad simbólica. Así –como ya lo ha identificado el autor citado anteriormente–, estas «otras» representaciones corporales generadas en algunas tendencias de artes escénicas funcionan como una transgresión de la norma.

La contra-norma corporal en las artes escénicas y la transgresión: ¿cuestionamiento o refuerzo de la norma?

Ahora bien, si consideramos que toda norma cultural se construye hegemónicamente con base en la negación de lo que no la constituye, es decir, si tomamos en cuenta que la norma solo es posible y se refuerza con lo que está por fuera, alrededor,⁹⁶ cabe preguntarse si, frente a las normas culturales y corporales hegemónicas de Occidente, la contra-norma y la transgresión impugnan lo normativo o, si más bien son producto de la propia norma, la consolidan, forman parte de ella y la refuerzan. Además, podemos argumentar –para ampliar la duda y sospecha frente a la transgresión y la contra-norma– que en Occidente existen, históricamente marcados, ideales y prácticas regulatorias que han necesitado siempre de la transgresión para poder funcionar; dentro de esta lógica toda norma, para que exista, debe ser transgredida sino esta no podría funcionar.

A partir de esto, argumentamos que muchas de las transgresiones de la norma corporal que se han producido a lo largo de la historia en el arte –y específicamente, en este caso, en las artes escénicas– no necesariamente se oponen del todo a las normas hegemónicas, e incluso, en ocasiones, ni siquiera las cuestionan; esto principalmente porque aunque la transgresión pueda poner en tensión a la norma, a la vez se vuelve necesaria para el refuerzo de esta; pero también porque –como hemos ya argumentado– los mecanismos normativos –como las prácticas de representación estereotípantes, por ejemplo– operan en una permanente intertextualidad de la representación (Barker, 2003: 143), que termina cooptando las «otras» representaciones y las transgresiones, volviéndolas incluso explícitamente funcionales a la norma.

Debemos recordar que para lo hegemónico el transgresor siempre es el «otro» y generalmente esa transgresión es corporal; el «otro» siempre *tiene* un

96. Tomado de las clases de la asignatura Expresiones culturales contemporáneas de la Maestría en Estudios de la Cultura de la UASB-E, 2010-2012.

cuerpo y es en este donde se evidencia el no cumplimiento de la norma, por eso *tiene* un cuerpo. Es decir, para el poder los no hegemónicos encarnan la transgresión. Esta operación permite que las representaciones corporales hegemónicas se hagan reales y se legitimen, así se plantean unos cuerpos como reales y otros no; los que no son reales, lo no hegemónicos son los transgresores, pero en esos cuerpos se evidencia –más que en ninguna otra parte– la norma, su «anormalidad» refleja los límites de lo normativo y la diferencia.

Pues bien, creemos que en los tres talleres estudiados, y que vamos a analizar a lo largo de este capítulo, fundamentados a su vez en tres líneas no hegemónicas de trabajo corporal en artes escénicas –el teatro popular, la antropología teatral y la danza creativa–, se plantea efectivamente una contra-norma corporal, sin embargo, esta opera en una ambigüedad entre la contestación a la norma y su refuerzo.

Por otra parte, la contra-norma corporal que se genera en algunas líneas de artes escénicas está fundamentada, para nuestra perspectiva, en lo que llamaría Le Breton un «uso inédito del cuerpo» (1995: 125), es decir, en concebir y representar al cuerpo de maneras diferentes a las que han primado en Occidente; en palabras del autor citado, las «prácticas que proponen un uso inédito del cuerpo, da[n] cuenta de esta necesidad antropológica de una nueva alianza con un sentido del cuerpo poco utilizado por la modernidad» (125). Entonces, ¿cuáles serían estos sentidos hegemónicos sobre el cuerpo de la modernidad –que olvidan lo que los usos inéditos del cuerpo intentan recuperar–? Como ya hemos visto a lo largo de los primeros capítulos, Occidente ha generado a lo largo del proceso moderno-colonial y capitalista una concepción negativa del cuerpo, como un objeto –carne, físico, natural– separado del sujeto –intelecto, ser, cultural– dispuesto a ser intervenido; y en el marco del capitalismo, ha generado una concepción del cuerpo como mercancía y como propiedad del sujeto, separándolo de él.

Así, si estas serían las formas «editadas» y legítimas en Occidente, podríamos evidenciar en ciertas nociones del cuerpo de las artes escénicas, como en la danza creativa por ejemplo –para citar una de las ya identificadas–, una búsqueda hacia la ruptura con esta visión dualista del cuerpo, intentando concebir íntegramente al sujeto como corpóreo, ya no como algo separado del sujeto. Sin embargo, y siguiendo nuevamente a Le Breton, este tipo de prácticas –que plantean un uso inédito del cuerpo– no tienen incidencia total en la vida cotidiana, en donde los usos, nociones y representaciones hegemónicas del cuerpo se siguen reproduciendo. La norma corporal hegemónica opera de una manera estructurante de la que es muy difícil salir, por esto muchas propuestas aunque parezcan que plantean una «liberación del cuerpo» en realidad solo reflejan esa necesidad de reivindicar el cuerpo frente a las dicotomías –mente-cuerpo, sujeto-objeto, alto-bajo, masculino-femenino, etc.– que todavía

operan organizando nuestras formas de ver y representar los cuerpos y al mundo, y que relegan al cuerpo a un lugar subordinado y negativo, pero en realidad no desplazan estos binarios.

En palabras de Le Breton, en las prácticas que plantean usos inéditos del cuerpo, como la danza creativa citada, «la alianza ontológica del hombre y el cuerpo solo se renueva, voluntaria y provisoriamente, por medio de ejercicios y de un compromiso impuesto que no resuelven el problema de fondo: la atrofia de las funciones corporales durante la vida cotidiana» (1995: 129). Esto es de fundamental importancia para nuestro estudio ya que plantea los límites de la contra-norma y la transgresión corporal en las artes escénicas como figuras de resistencia y oposición a lo hegemónico en la vida cotidiana social, como ya hemos planteado. Sin embargo, con esta afirmación no queremos negar que exista en las artes escénicas estudiadas una enorme potencialidad de resistencia a lo normativo y que estas sí puedan ir más allá de la simple transgresión funcional a la norma y que en ocasiones incluso puedan cuestionarla de fondo. De todas formas, seguimos afirmando junto a Le Breton «sin duda que, a veces, el dualismo se amortigua, pero no se suprime» del todo (130).

Por otra parte, al analizar la tensión que opera entre la norma corporal hegemónica y la contra-norma en algunas líneas prácticas de artes escénicas debemos recordar que –al hablar de normas y contra-normas– no solo nos referimos a representaciones corporales, sino sobre todo a la presencia corporal. Es decir, creemos que la norma corporal no solo opera en el campo de la representación, sino, sobre todo, en la forma de vivir, sentir, experimentar nuestros cuerpos y los de los «otros». Conectando con este argumento, planteamos que hacer arte, y más aún artes escénicas, no es solo construir representaciones, es sobre todo vivirlo, experimentarlo, presenciarlo. En las artes escénicas la presencia es más importante que la representación misma, como señala Simon Frith refiriéndose a la música, aunque podríamos extenderlo a otras artes: «[h]acer música [o teatro, danza, etc.] no es una forma de expresar ideas, es una forma de vivirlas».⁹⁷

El arte escénico más que cualquier otro arte requiere, por sobre todas las cosas, de la presencia corporal tanto del actor-bailarín-intérprete-performer como del público interpretante de la obra artística; la presencia corporal es fundamental entonces para estas artes. Esto se opone a como Occidente ha ido relegando el cuerpo a un espacio de ausencia, de olvido –a pesar de que sin nuestra corporalidad no podríamos existir en el mundo–, como señala Le Breton,

97. Simon Frith, «Música e identidad», en Stuart Hall y Paul du Gay, comp., *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996, p. 187.

[e]l cuerpo es el presente-ausente, al mismo tiempo pivote de la inserción del hombre en el tejido del mundo y soporte sine qua non de todas las prácticas sociales; [pero para Occidente] solo existe, para la conciencia del sujeto, en los momentos en que deja de cumplir con sus funciones habituales, cuando desaparece la rutina de la vida cotidiana o cuando se rompe «el silencio de los órganos». Muchas de las prácticas corporales contemporáneas se sublevan en contra del ocultamiento del espacio sensorial posible (1995: 124).

Las artes escénicas estudiadas aquí —la antropología teatral, por ejemplo— se podrían identificar como «prácticas corporales» que van en contra de este «ocultamiento» del cuerpo, ya que se centran en un profundo trabajo de la presencia corporal o, en palabras de Eugenio Barba, en un trabajo de «calidad de la presencia» extra-cotidiana del cuerpo,⁹⁸ resistiendo directamente a esa tendencia hegemónica de Occidente que concibe la corporalidad como «un cuerpo que debe permanecer discreto, siempre presente pero en el sentimiento de su ausencia» (Le Breton, 1995: 127).

En fin, para concluir, creemos que las prácticas corporales no hegemónicas que conforman el trabajo del teatro popular, la antropología teatral y la danza creativa, construyen en este «trabajo de la presencia», parafraseando a Deborah Britzman, pedagogías transgresoras del cuerpo que desequilibran, en diferente medida —y a veces de forma ambigua, como hemos señalado— la base de las construcciones corporales hegemónicas, sus regulaciones y efectos; que cuestionan los binarios y los límites impuestos. En sus palabras, podríamos hablar de la búsqueda de «una pedagogía transgresora [...] una pedagogía que se preocupe de las exclusiones inmanentes de la normalidad [...] y que las desestabilice».⁹⁹

Si bien es imposible romper con la norma del todo a través de la transgresión o la contra-norma, ya que la norma nos constituye, creemos que sí es posible —y se puede encontrar en algunas prácticas corporales como veremos— construir una resistencia permanente a lo normativo a través de un «trabajo de la representación»¹⁰⁰ y de la presencia, sin olvidar, eso sí, los peligros y las sospechas que se deben colocar sobre la trasgresión y la incidencia de las contra-normas, como funcionales a la normatividad. Creemos entonces que, a pesar de estar atrapados en la normatividad, es posible generar procesos de

98. Eugenio Barba, *La canoa de papel*, Buenos Aires, Catálogos, 1994, p. 24.

99. Deborah Britzman, «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas», en Rafael Mérida, edit., *Sexualidades transgresoras*, Barcelona, Icaria, 2002, p. 200.

100. S. Hall, «El trabajo de la representación», en Stuart Hall, edit., *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, trad. por Elías Sevilla Casas, Londres, Sage Publications, 1997, p. 13-74, <<http://socioeconomia.univalle.edu.co/profesores/docuestu/download/pdf/EltrabajodelaR.StuartH.PDF>>. Consultado en junio 2012.

resistencia frente al «ejercicio de la biopolítica que entiende los cuerpos de los sujetos como espacios de gobernabilidad, de inscripción del poder, de materialización de los deseos de los otros [...]. Y resistir pasa por aprehender a habitar el cuerpo y hacerlo de forma consciente y activa, a través de la propia narración» (Planella, 2006: 162).

TENSIONES EN LA REPRESENTACIÓN HEGEMÓNICA DEL JOVEN MARGINAL

Talleres de artes escénicas con jóvenes en situación de calle en Quito

Volviendo a nuestros casos de estudio, nos interesa analizar aquí cómo operó la tensión entre la norma corporal hegemónica construida en la representación estereotipada del joven marginal en el programa «El Circo del Semáforo» —que ya analizamos en el capítulo I— y la construcción de contra-normas corporales en un taller de artes escénicas, previo y posterior a este programa y en el que participaron la mayoría de jóvenes que también asistieron a «El Circo del Semáforo». Nos referimos a un taller multidisciplinar de artes escénicas realizado con el Taller PC¹⁰¹ desde 2004 hasta 2006, en el que participaron alrededor de treinta jóvenes —entre ellos los participantes del programa mencionado—.¹⁰²

El proceso de este taller fue enfocado hacia los malabares y los zancos, que de una u otra forma se convertían en el gancho para que los jóvenes se vinculen a un proceso de aprendizaje integral más amplio, que abarcaba metodologías lúdicas de conocimiento del cuerpo, expresión corporal, teatro, danza, música, acrobacia, entre otras disciplinas de artes escénicas. Muchos de estos jóvenes ya practicaban malabares en las calles y los semáforos, como manera de obtener ingresos económicos, y se acercaban al taller con el interés de aprender —en primera instancia— nuevos trucos, a fabricarse sus propios juguetes, a armarse una rutina para el semáforo y con esto poder ganar un poco más de dinero. Sin embargo, y a partir de esto, muchos de los jóvenes que llegaban se iban vinculando voluntaria y más profundamente en el taller, participando en clases de zancos, teatro, acrobacia, principalmente, y se quedaban a veces por períodos largos de tiempo.

101. Ver nota 88.

102. Se podrían identificar muchos jóvenes más, si nos referimos a los que eventualmente pasaron por el taller, o a los que, aunque no participaban en las clases, estaban vinculados de una u otra forma al taller.

Esto no es ajeno al modo de trabajo que el Taller PC –que acogía y apoyaba esta propuesta– había construido a lo largo de su trayectoria: el Taller PC «mantiene [desde 1992] abiertos una serie de espacios entre los que destacan [l]os Talleres Permanentes, dirigidos de modo especial a adolescentes y jóvenes de escasos recursos económicos».¹⁰³ Como señala el director del Taller PC, Héctor Cisneros:

Después de nuestras funciones o de lo que hacíamos, si había algún niño, algún joven, que se acercaba, para mí siempre era llamarle, tratar de motivarle, porque si esto para mí fue una tabla de salvación, siempre he pensado que para otros también es, ¿no?... En el principio empezaron a asomarse los «gamines» de la Plaza del Teatro, [...] gente que estaba delincuyendo; y luego fue acercándose a otras maneras, a las formas nuestras, ¿no?... a otras cosas (Cisneros, 2012).

Existe, entonces, una larga trayectoria y experiencia –previa al taller específico que analizamos aquí– en trabajo con jóvenes en situación de calle¹⁰⁴ y en generar opciones para ellos a través de las artes escénicas, propuesta que conecta a su vez con algunas tendencias –no hegemónicas– del teatro popular –callejero, festivo y de grupo– y del «otro» teatro o «tercer» teatro –antropología teatral– que podríamos situar como las bases teóricas y metodológicas de trabajo en el Taller PC, y que, como señala Héctor en la entrevista antes citada, se convierten en una opción frente a la delincuencia, y otras prácticas de riesgo para estos jóvenes.

Por otra parte, esta concepción del taller como una «tabla de salvación» o como una opción frente a las formas delincuenciales, difiere rotundamente –como veremos– de la «salvación» que se propone a los jóvenes de «El Circo del Semáforo»,¹⁰⁵ también de la concepción de la otredad, la marginalidad y, a un nivel más amplio y general, de la concepción del cuerpo de los jóvenes destinatarios de estas propuestas: los jóvenes «marginales».

103. Taller artesanal de música TAMU, «Taller Perros Callejeros, ganadores absolutos todas las categorías», Bial de Arte Indígena, 2006, en *Bial Intercontinental de Arte Indígena, Ancestral o Milenario*, <<http://bialdearteindigena.org/1bie/pags/perro.htm>>. Consultado en junio de 2012.

104. Como aquellos jóvenes que «tienen vínculos familiares débiles o inexistentes, que hacen de la calle su hábitat principal y desarrollan en ella estrategias de supervivencia, hecho que los expone a distintos tipos de riesgos», A. G. Forselledo, *op. cit.*

105. En este programa se plantea una superación de los jóvenes en la contraposición de la representación de sus cuerpos antes y después del programa. Antes, son los cuerpos marginales, los cuerpos «de la calle», los cuerpos a los que hay que «salvar» de la delincuencia y la drogadicción. Después, al final del programa, sus cuerpos se alejan totalmente de esta representación inicial, en todos los sentidos: ya no son de la calle, ahora actúan en un teatro –que además no es cualquier teatro, es el teatro de élite de la ciudad–, tienen maquillaje, sus trajes son majestuosos, sus cuerpos se han transformado para el espectáculo.

Esto debido a que estamos ante una manera «otra» de hacer teatro, y por tanto de intervenir no solo en el protocolo de relacionamiento con los jóvenes, sino, y quizá sobre todo, en otro ejercicio de lo artístico, de sus lenguajes y sus estéticas. Por ello, se podría decir que la práctica del taller estudiado entra de lleno en lo que se han denominado prácticas artísticas contemporáneas, en las que importan menos los productos y más los procesos, como hemos mencionado en repetidas ocasiones.

Entonces, insistimos en que esta práctica del teatro es «otra» porque: se enfrenta al canon lingüístico del teatro; enfrenta abiertamente las figuras modernas del genio, la contemplación, la sala de exhibición y el producto excelso final en el arte; valida al interpretante, el proceso, el diálogo, el encuentro y el riesgo; y el lenguaje que genera se resuelve dentro de la lógica de cada obra, pero también en la producción colectiva de la misma y en su permeabilidad con los diálogos, aportes, disidencias y desacuerdos con los espectadores. Por lo tanto, creemos que esta propuesta, en tanto práctica artística contemporánea, dialoga profunda y constitutivamente con el arte crítico (Richard, 2007), y con el arte relacional que se alejan directamente de las prácticas artísticas modernas ligadas a la noción de artes mayores y menores, y que ha reposado históricamente en las prácticas asistencialistas y disciplinares de las élites.

El joven marginal ya no es el «otro»: la pobreza, la calle y la marginalidad resignificadas

Como venimos argumentando, en el taller estudiado se genera una tensión permanente frente a la norma corporal hegemónica construida a través de la representación mediática del joven marginal, proponiendo así una contra-norma. Esta tensión se puede evidenciar, por ejemplo, en la forma divergente en que «El Circo del Semáforo» y el taller estudiado miran al «joven de la calle» o al «joven marginal». Como hemos mencionado ya, en «El Circo del Semáforo» se construye y refuerza una representación corporal estereotipante del joven marginal como un «otro», amenazante y anormal; en el taller estudiado, en cambio, el joven no es ya ni amenazante ni anormal, existe otra forma de construcción de lo otro, en la que si bien, siguen siendo «otros» frente a lo hegemónico, existe una operación de reivindicación de esa otredad, revalorizándola como posibilidad, esto ya que los mismos gestores del Taller PC también son sujetos «otros» frente a lo hegemónico.

El taller, como hemos mencionado, se fundamenta teórica y prácticamente en los principios del teatro popular y del «tercer teatro», y se orienta específicamente a un trabajo –corporal– en teatro callejero, por lo tanto, existe una vinculación directa con los sectores excluidos y marginales, vinculación

que se evidencia tanto en el estudio teórico como en la práctica corporal del taller. Como señala Héctor Cisneros: «desde el inicio, cuando haces teatro callejero estás expuesto a la gente que vive en la calle, que hace su hábitat la calle, a sus formas [...] desde el inicio tuvimos acercamiento con ese tipo de gente» (Cisneros, 2012). Es más, los integrantes del Taller PC se reconocen a sí mismos como marginales,

Excluidos absolutamente por lo económico, por lo social, por lo político, cultural, absolutamente rezagados ¿por qué?, porque no quieres civilizarte, porque no quieres usar uniforme, porque no quieres entrar a la escuela, porque no quieres cumplir el horario, porque no quieres asimilarte a una disciplina impuesta, porque no quieres entrar al cuartel, ¿no cierto?, te marginalizan, [y eso para] la mayoría de la gente que está al margen (Cisneros, 2012).

Así, el propio origen del Taller PC –que fundamenta el taller que estudiamos– y de sus integrantes, se encuentra en la resignificación de lo que la construcción hegemónica ha colocado en el margen: la pobreza, la marginalidad, la calle, lo popular, etc. Como nos cuenta Héctor: «mi práctica vital, mi práctica de vida, fue relacionarme con la gente de la calle, yo vendía en la calle, yo le ayudaba a mi mamá a vender en la calle; entonces, me gustaba, siempre me gustaba *ser de la calle*» (Cisneros, 2012). Opera, entonces, en la propuesta del taller, una resignificación de la pobreza, de lo marginal, pero también de la calle. La calle se convierte en el espacio de trabajo, de aprendizaje, de interrelación; es en la calle donde se desarrollan los talleres, es en la calle también donde se pone en práctica lo aprendido en el taller como forma de trabajo –la presentación de las rutinas u obras escénicas en el semáforo, en una plaza, etcétera–.

Ahora bien, es necesario percatarse que «la calle en tanto escenario <natural> asume en muchos de los estudios un papel de antagonista en relación con los espacios escolares o familiares y pocas veces ha sido pensada como espacio de extensión de los ámbitos institucionales en las prácticas juveniles» (Reguillo, 2000: 107). Por lo tanto, para no caer en esta tendencia de naturalizar el espacio social complejo que representa «la calle», creemos que, en nuestro caso de estudio, este no debe ser concebido como un espacio ajeno a la institucionalidad, pues, muchos de los jóvenes que son considerados como «de la calle» y que participaron tanto en el taller como en «El Circo del Semáforo», no viven literalmente en ella, muchos de ellos tienen familia y asisten al colegio, por eso los hemos llamado *en situación de calle*, o *de riesgo*, más que *de la calle*.¹⁰⁶

106. La mayoría de los jóvenes que participaron en el taller estaban vinculados al proyecto salesiano «Chicos de la calle» y vivían con sus familias, aunque algunos, después que cerraron «Mi Caleta», entran a un proceso de callejización más fuerte, pues ya no tienen donde dormir

Así, el origen de la propuesta del taller está en el reconocimiento de la marginalidad, de la pobreza, de lo que viene «de la calle», ya no como algo condenable, peligroso y negativo, sino como algo que, de una u otra manera, se opone a las normas y a lo hegemónico y, por lo tanto, es tomado como algo potencialmente positivo para los marginados, es decir, fuente de resistencia frente a los mecanismos excluyentes y clasificatorios de nuestra sociedad. Así, ya que el taller reconoce su origen en la marginalidad, la resignificación de lo marginal va de la mano de una construcción contra-hegemónica de la representación de los cuerpos marginales. Retomando el diálogo con Héctor:

nosotros nacimos no porque quisimos en esta estructura económica, nacimos en esa estructura económica [...] que nos enseñan que es mala, ¡ser pobre es malo, es terrible!, porque es la causa de absolutamente todas las desgracias y miserias de la humanidad, eso es lo que te meten en la cabeza. Pero, con las herramientas, con las armas, con los escudos, con la inteligencia, con el amor, que uno descubre después de inteligenciar, descubres que ¡la pobreza es la verdad! Entonces, descubres que la pobreza ha sido y es un escudo grande, es la bandera con la que tú puedes flamear y liberarte absolutamente de taras sociales, políticas, económicas, culturales (Cisneros, 2012).

Sin embargo, es importante señalar que lo contra-hegemónico no supone alternancia con la hegemonía, sino «otro» lugar desde donde generar conocimiento, prácticas relacionales. Por tanto, en el caso estudiado los «otros», es decir los jóvenes participantes pero también los gestores del taller, así como la propuesta artística, estética y política, siempre serán «otros» frente a lo hegemónico.

El origen del taller está entonces precisamente en esa otredad negada por la normatividad excluyente, y ese origen se convierte en una potencialidad, más que en algo negativo y avergonzante, como hegemónicamente se ha impuesto; sin embargo, y quizás por esto mismo, en el proceso del taller se generan tensiones con los cánones corporales y artísticos, lo que a su vez plantea y reafirma la otredad de esta propuesta; así, la representación del cuerpo del joven marginal no responde en el taller a un proceso de estereotipación ni estigmatización que operaría en el terreno de la vergüenza —como sucedía en el caso de «El Circo del Semáforo»—. Como hemos situado ya en el tercer capítulo, lo hegemónico, como ideal de regulación performativo, se construye a través de la noción de joven marginal, que a su vez sirve para estereotipar, clasificar y estigmatizar a los jóvenes en nuestra sociedad; sin embargo, en el caso del taller estudiado, opera más bien una construcción contra-hegemónica de la

y empiezan a dormir en la planta alta de la edificación donde está la sede del Taller PC, en el parque El Arbolito.

noción de joven marginal, que pone en tensión a la norma construida desde la representación legitimada, y que cuestiona esa forma de ver al marginal desde una práctica estereotipante que «reduce a la gente [en este caso, los jóvenes en situación de calle] a unas cuantas características simples, esenciales, que son representadas como fijas» (Hall, 2011: 429).

Disputas simbólicas en torno a la marginalidad

En el estudio de caso de «El Circo del Semáforo» pudimos ver cómo esta práctica de representación estereotipante del joven marginal operaba marcando unos cuerpos como aceptables y normales, y otros como inaceptables, necesarios de intervención, para normalizarlos, para «salvarlos»; jerarquizando y clasificando de esta manera los cuerpos con base en un modelo que impone la estandarización, proceso en el que el que tiene el poder de la representación impone los significados e intenta fijar el sentido. Así podemos ver como «la estereotipación tiende a ocurrir donde existen grandes desigualdades de poder» (431).

Los marginales

han aparecido en las pantallas, pero como eso, como masas, imposibles de descifrar y comprender a partir de unas imágenes descontextualizadas y sin profundidad; por eso lo marginal en la televisión tiene que ver con una visibilidad subordinada o minimizada, con representaciones reduccionistas que no permiten dimensionar las complejidades de los actores, contextos y situaciones (García, s. a.: 6).

En contraposición a esto, la representación contra-hegemónica del joven marginal –que planteamos se construyó en el proceso del taller– rompe con el estereotipo permitiendo ver lo marginal en su complejidad, desde su resignificación y desde la comprensión de los mecanismos de exclusión del poder a través de la representación; pero también, permite construir otras representaciones sobre los jóvenes desde ellos mismos, desde sus propias expresiones.

Así, el taller se propuso desde el inicio, conectando con el trabajo del Taller PC, como un espacio de incentivo a la expresión y participación de cada uno de los jóvenes, respondiendo a esa imposibilidad de representación que estos jóvenes tienen en los canales y medios hegemónicos, sobre todo en los medios de comunicación en los que la representación se construye siempre desde el poder. Buscando responder a la necesidad de unos códigos de representación más autónomos, de otros lenguajes más próximos a la experiencia vital y de otros mecanismos de legitimación de la ocupación del espacio público.

En «El Circo del Semáforo», estos jóvenes nunca tuvieron voz ni opinión real, su representación siempre fue la impuesta desde el poder, fijando siempre la diferencia sobre ellos; en el programa y en el proceso tras cámaras, siempre fueron los «otros» amenazantes. Al contrario, en el taller se resignifica la marginalidad tomándola como fuente de resistencia e interpelación al sistema excluyente; esto se aprecia, por ejemplo, en dos montajes escénicos en los que participaron algunos de los jóvenes participantes del taller y de «El Circo del Semáforo» propuestos por el Taller PC.

El primer montaje es una propuesta escénica en el espacio público que realiza el Taller PC desde hace más de 10 años, cada 1 de mayo, en la marcha que se realiza en Quito por el día del trabajador. En esta marcha el taller participa con un grupo de personajes vestidos con fundas plásticas y cauchos viejos negros, que se arrastran por las calles, acompañados de un estruendoso ruido que es provocado por latas, ollas y fierros que llevan los personajes por el piso. Todo esto evoca una imagen de marginalidad llevada a su máximo paroxismo, como herramienta para hacer visible la protesta del olvidado, del desheredado, del condenado.



«Los manifestantes» del Taller PC. Marcha del trabajador. Quito, 1 de mayo de 2011. Archivo Taller PC.

El segundo ejemplo que tomamos para observar la resignificación del marginal como arma de resistencia a la exclusión, es la elaboración de ciertas rutinas para el semáforo por parte de los jóvenes participantes en el taller, basadas en la exploración de algunas técnicas del teatro de calle que buscan romper las barreras establecidas entre el actor y el espectador, creando una interacción menos rígida; es decir, que buscan

[d]estruir la barrera creada por el teatro «culto», no solo a nivel espacial (butacas para los espectadores y tarima elevada para los actores, sino, además, terminar con la pasividad del público). Introducirse sin que sea una condición su racionalización en el juego actoral; fomentar su participación, recuperar sus carcajadas, sus murmullos, sus exclamaciones, etc., e integrarlas al espectáculo (Merino, 1992: 82).

Así, por ejemplo, Julio Perlaza, uno de los jóvenes participantes, construyó para el semáforo una rutina de un personaje que llamábamos el «huesos» –recordando a esa mirada cómica de la muerte tan común en la tradición popular–, con un traje y máscara o maquillaje de calavera, con tres machetes con los que hacía malabares y con una actitud bastante lúdica con el público, que en este caso eran los conductores de los autos. Cuando el «huesos» encontraba la oportunidad, se subía por ejemplo en alguna moto de un conductor que esperaba en el semáforo, rompiendo con las barreras que en la vida cotidiana o, incluso, en la misma situación, pero sin un traje, no habría podido traspasar o si lo hubiera hecho, lo mínimo que podría haber sucedido es que lo llevaran preso, sobre todo, por, como sabemos, la cantidad de prejuicios y estereotipos que operan en nuestra sociedad sobre los jóvenes que trabajan en la calle.

Ahora bien, en la propuesta teórica –que surge sobre todo de la acumulación de experiencias previas del Taller PC– que subyace a estas prácticas en el taller, se plantea la necesidad de la desestructuración de la norma desde los propios cuerpos, como señala Héctor:

Tenemos una malla metálica en el interior y en el exterior, y es fuerte; para ir rompiéndola se necesitan procesos de largo tiempo, no procesos cortos, ni de solo pensamiento, a la desestructuración debemos entrar por el cuerpo y no por lo mental, porque el cuerpo es lo más tangible, entraremos al cuerpo y luego a lo emocional, para luego entrar a lo mental, porque lo mental es lo que primero nos ha coaccionado y es lo que siempre manda sobre el cuerpo y sobre la emoción (Cisneros, 2012).

Podríamos aumentar, en la sociedad occidental, ya que es el sistema moderno occidental el que se ha encargado de separar rotundamente el cuerpo-carne de la mente-intelecto y del corazón-emoción.



Julio Perla preparándose para salir a «semaforear» con su personaje «el huesos» junto a un compañero. Archivo Taller PC.

Así, la propuesta del taller que estudiamos, que busca romper, comenzando por el cuerpo, aquellas barreras y normas que nos va colocando el sistema para tocar la integridad del sujeto –cuerpo, mente, corazón–, conecta di-

rectamente con la concepción del teatro popular y el arte popular que también subyace al taller, ya que «[e]n las tradiciones populares el cuerpo está unido al mundo, es una parcela inseparable del universo» (Le Breton, 1995: 86).

LA EXPRESIÓN CORPORAL FRENTE A LA DISCIPLINA MILITAR

Talleres de expresión corporal con jóvenes indígenas

El segundo caso que hemos tomado para analizar las formas en que se pone en tensión la norma corporal hegemónica –en este caso construida a través de la militarización corporal en las prácticas pedagógicas de la Educación Física– es un taller de expresión corporal y malabares,¹⁰⁷ que precisamente suplantó la materia de Educación Física militarizada –que estudiamos en el capítulo II–, con jóvenes de primero a sexto curso del Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha»,¹⁰⁸ ubicado en una comunidad indígena de la parroquia Saquisilí en la provincia de Cotopaxi. La propuesta de este taller planteó una tensión en la norma corporal hegemónica precisamente porque se estructuró como una propuesta de transformación de la manera de concebir el cuerpo en la tradicional Educación Física, docilizante y militarizada.

El taller ofreció una alternativa de trabajo corporal frente a las metodologías autoritarias y militarizadas que existían en la asignatura de Educación Física de este colegio, pero, además, generó propuestas de trabajo corporal más cercanas a la realidad sociocultural y a las necesidades de los jóvenes participantes. Para nosotros era inconcebible pensar que en el contexto de la educación intercultural y, específicamente, en un colegio de una comunidad indígena, se mantengan prácticas educativas de docilización y militarización de los cuerpos, que a su vez refuerzan el esquema colonial: prácticas eugenésicas,

107. Este taller se realizó desde finales de septiembre de 2008 a julio de 2009, los sábados y domingos en las instalaciones del Colegio Jatari Unancha de Cochapamba, con los alumnos de primero a sexto curso de este mismo colegio. Aproximadamente 150 jóvenes participaron durante todo el año lectivo en este taller, esto es, todos los estudiantes del colegio, aunque en diferentes horarios por cursos; así, cada curso tenía, cada fin de semana, una hora de clases destinada para este taller, hora antes destinada a la asignatura Educación Física.

108. Habría que señalar que las edades de los jóvenes en cada curso no coinciden con el estándar en la educación tradicional, pues el Colegio Jatari Unancha funciona de manera semipresencial, los fines de semana, precisamente como una opción de estudio para jóvenes que no han podido ni pueden acudir al colegio de lunes a viernes en el horario normal, debido a que trabajan entre semana. En términos generales, podríamos considerar que las edades de estos jóvenes oscilan entre los 12 y los 25 años de edad.

excluyentes, autoritarias y patriarcales –como hemos visto en el capítulo II–. Por lo tanto, la propuesta del taller se basó en un intento de transformar estas prácticas educativas corporales normativas.

Para esto, la propuesta de este taller se levantó sobre dos ejes: la expresión corporal y los malabares, ambos considerados como prácticas educativas –lúdicas y creativas– de trabajo corporal que permitirían romper y transformar la representación hegemónica del cuerpo –construida desde prácticas pedagógicas de intervención corporal, como la Educación Física militarizante–. Pero también este taller se acerca mucho, tanto teóricamente como en la práctica, a la antropología teatral, específicamente a las propuestas de Eugenio Barba como uno de los precursores de esta tendencia teatral, entendida a su vez como un estudio del «comportamiento fisiológico y socio-cultural del ser humano en una situación de representación» (Barba y Savarese, 2010: 18).

Para la antropología teatral,¹⁰⁹ en las tradiciones de distintas culturas existen ciertos rasgos comunes de la corporalidad humana en situación de representación que se comparten o que son similares, como señalan Barba y Savarese: «diversos actores, en lugares y épocas distintas entre los muchos principios propios de cada tradición, en cada país se han servido de algunos principios similares que regulan el comportamiento escénico. Hallar estos «principios que retornan», es la primera tarea de la Antropología Teatral» (2010: 17).

Uno de estos «principios que retornan» para la antropología teatral será la importancia que se da a las manos (171-186) en las situaciones de representación en distintas culturas deteniéndose en el estudio de los *mudras* –desde la codificación de estos en la tradición escénica y ritual oriental, fundamentalmente de las tradiciones de la India–,¹¹⁰ así, el estudio de *mudras* se convirtió

109. La antropología teatral es, según Eugenio Barba, un estudio comparativo que «se concentra sobre los principios de la presencia escénica del actor/bailarín. Este estudio tuvo lugar en la ISTA, International School of Theatre Anthropology, un laboratorio en el cual actores y bailarines de distintas tradiciones analizan y comparan las bases técnicas de sus estilos. [...] Los resultados de las sesiones internacionales de la ISTA han permitido individuar algunos principios básicos utilizados por cualquier actor de cualquier tradición. El conocimiento de estos principios facilita al principiante y al actor experimentado la construcción y el desarrollo de una técnica personal». Eugenio Barba, entrevistado por Luciano Gorriti, en *El arte secreto del actor*, <<http://elartesecretodelactor.blogspot.com/2010/02/entrevista-de-luciano-gorriti-de-la.html>>. Consultado en abril de 2012.

110. «[E]l término Mudra cuyo significado en sánscrito es sello o huella que deja un sello, proviene de la raíz mud (gozo, alegría) y ra (dar, producir). En una traducción libre vendría a significar sello que produce gozo. Los mudras son gestos que se hacen con las manos y los dedos. También se denominan mudras a posturas y actitudes corporales en el yoga (bandhas) y gestos de los ojos y lengua», en *Tantra Fiestras*, <<http://tantra.fiestras.com/servlet/ContentServer?pagename=R&c=Articulo&cid=1066982852556&pubid=979757032590>>. Consultado en junio de 2012. Los *mudras* son fundamentales en la tradición de la India, como señalan

en uno de los ejes de trabajo corporal del taller, llegando a construir distintos tipos de *mudras* con los jóvenes participantes. Veamos, entonces, cómo opera la tensión frente a la representación corporal hegemónica del cuerpo de los jóvenes indígenas participantes en el taller a través de tres componentes: la antropología teatral, la expresión corporal y los malabares.

La antropología teatral como el eje para mirar la educación intercultural en relación a lo corporal

La propuesta de este taller buscó la transformación de la Educación Física regida por la competencia y el esfuerzo físico, hacia un trabajo o pedagogía corporal que revalorice el carácter simbólico y cultural del cuerpo, y su capacidad expresiva y comunicativa; encontrar otras formas de trabajo corporal en el ámbito escolar que no busquen cuerpos vigorosos e higiénicos que cumplan con el canon occidental, y tampoco homogeneizar los cuerpos ni apaciguar los conflictos de las diferencias acentuando las desigualdades en la práctica, sino que exploren la capacidad comunicativa de esos cuerpos diversos en contextos interculturales y, que pongan en evidencia y problematicen los conflictos, dejando hablar a los cuerpos desde sus realidades heterogéneas y diversas, en diálogo intercultural permanente.¹¹¹

Para encontrar estas formas «otras» de trabajo corporal, el taller se estructuró basándose en la antropología teatral ya que en esta corriente de estudio teórico y práctico del teatro, el modelo occidental de las artes escénicas –y también del cuerpo– se disuelve y la vivencia o experiencia del actor/bailarín se vuelve central, desplazando la importancia que se le da, hegemónicamente en Occidente, al estudio de la representación y no de la presencia corporal.

Así, en la antropología teatral se plantea que existen transculturalmente –es decir a través de diferentes culturas– *principios-que-retornan* en las «técnicas» que constituyen el «nivel pre-expresivo» del cuerpo, que se «trata de una cualidad extra-cotidiana de la energía que vuelve al cuerpo escénicamente decidido, vivo, creíble; de este modo la presencia del actor, su *bíos escénico*, logra mantener la atención del espectador antes de transmitir cualquier mensaje» (Barba, 1994: 25). La *pre-expresividad* de la que nos habla Barba, es un nivel de las artes escénicas que se presenta de manera similar en una y otra cultura,

N. Savarese y E. Barba: «Hasta (mano, antebrazo) y mudra (sello) indican en sánscrito los gestos de las manos cuyo uso se remonta a las representaciones sagradas de la época de los Vedas (hacia 1500 a.C.)» (Barba y Savarese, 2010: 178).

111. Las ideas aquí expuestas fueron trabajadas en una primera versión para el ensayo final de la asignatura Historia cultural de los Andes, de la Maestría en Estudios de la Cultura de la UASB-E, 2010-2012.

son principios que en la situación extra cotidiana de la representación –sean fiestas tradicionales, danza o teatro– dan vida al cuerpo simbólico.

El taller se enfoca en el trabajo de la pre-expresividad y la expresividad a través del aprendizaje y la construcción de *mudras*, a partir de la realidad cultural cotidiana y del entorno de los jóvenes, lo que a su vez se basa en el estudio teórico y práctico de la antropología teatral y de la comunicación intercultural.¹¹² Los *mudras*, si bien son codificados y nombrados como tales en la tradición escénica oriental, pueden ser encontrados en diferentes culturas, sobre todo en las culturas milenarias, y esto es precisamente lo que propone el estudio en la antropología teatral: encontrar los principios-que-retornan en las formas de representación teatral y dancística tradicional.

Esto genera también, a nuestro modo de ver, una ruptura con la representación hegemónica del cuerpo en la educación, ya que los principios de la antropología teatral, o del «tercer teatro», y de la comunicación intercultural permiten mirar lo contra-hegemónico tanto en la comunicación como en las artes escénicas. Al valorar formas no hegemónicas como prácticas teatrales, como las danzas y rituales tradicionales, la antropología teatral conecta con los principios de la comunicación intercultural.

Gracias a la comunicación intercultural se ha producido el conocimiento de formas y concepciones teatrales de culturas extra europeas, las que han venido a poner en tela de juicio y refutar las viejas concepciones eurocéntricas de lo que se entendía por teatro. Movimientos vanguardistas de las dos últimas décadas han venido incorporando al arte teatral formas místicas y rituales, y demuestran que el teatro y la vida tienen fronteras difusas e indefinidas.¹¹³

112. Siguiendo a M. R. Alsina, entendemos la comunicación intercultural como, «la comunicación entre aquellas personas que poseen unos referentes culturales tan distintos que se autoperceben como pertenecientes a culturas diferentes». Además, «en la comunicación intercultural lo primero que uno descubre es que las otras culturas son distintas [...] [pero] en la cultura con la que nos identificamos hay también diferencias [...] se trata de volver a mirar las consideradas otras culturas para darnos cuenta de que, además de la diversidad, hay más semejanzas que las inicialmente percibidas». En Miquel Rodrigo Alsina, *La comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos, 1999, p. 14. Debido a la dinámica de la sociedad globalizada, la migración y las leyes del mercado, existe cada vez más contacto entre culturas distintas, por lo tanto es necesario entender la comunicación y la cultura en relación siempre a procesos de comunicación intercultural. Como menciona Alsina, «aunque una persona nace en una comunidad de vida, las sociedades modernas se caracterizan por un pluralismo cultural, que hace difícil establecer cuáles son las fronteras culturales o los criterios de diferenciación cultural», por lo que es necesario hablar de procesos de comunicación intercultural permanentes. Así también, la interculturalidad supone una relación respetuosa entre culturas lo que permite dilucidar tanto las semejanzas como las diferencias en las formas de expresión y comunicación de una cultura a otra sin caer en valoraciones o imprecisiones.

113. Franklin Rodríguez, *Poética del teatro latinoamericano*, Quito, Abrapalabra, 1994, p. 154.

A partir de esto, los principios de la antropología teatral que se ponían en práctica en el taller se enfocaban en conectar el trabajo corporal que realizábamos con la realidad sociocultural de los jóvenes participantes, pero, sobre todo, con su cotidianidad, en la complejidad que esto implica. Por medio del aprendizaje y la construcción propia de *mudras*, los jóvenes indígenas participantes en el taller exploraron la construcción de representaciones y narratividad sobre sus realidades a través de sus cuerpos y sin necesidad de la intervención de la palabra hablada, operación que consideramos fundamental para romper con la representación dualista del cuerpo separado de la mente y de la vida cultural del sujeto, y en la que la palabra prima sobre el gesto. Esto crea tensión frente a la norma corporal hegemónica que vuelve a los cuerpos objetos, ya que, como señala Planella, «en cualquier praxis pedagógica, encarnar la palabra, el imaginario a través del cuerpo, será necesario para poder convertirse en sujeto, más allá de las limitaciones que la objetivación y / o codificación nos puede ofrecer» (2006: 204).

La propuesta contra-normativa que subyace a la práctica corporal del taller está basada fundamentalmente en la ruptura del dualismo cuerpo-mente y cuerpo-sujeto. Para la práctica y el estudio de la antropología teatral, el cuerpo se encuentra unido al sujeto, no como algo que el sujeto posee, sino como parte de su condición de existencia, así como en las comunidades indígenas en la zona andina donde constatamos que el cuerpo se halla integrado no solo al sujeto sino al todo, a la comunidad, a los demás seres humanos y a la naturaleza. Respecto de otros regímenes de administración del cuerpo más allá del occidental, Le Breton señala: «En las sociedades tradicionales, de composición holística, comunitaria, en las que el individuo es indiscernible, el cuerpo no es objeto de una escisión y el hombre se confunde con el cosmos, la naturaleza, la comunidad. En estas sociedades las representaciones del cuerpo son, efectivamente, representaciones del hombre, de la persona» (1995: 22).

Sin embargo, en estos espacios la modernidad, el capitalismo y el sistema colonial de saber y poder aún siguen operando, excluyendo y jerarquizando a los seres humanos, lo que se ejemplifica en el caso señalado: en esta comunidad indígena sigue manteniéndose una práctica pedagógica corporal que es totalmente ajena a la realidad de los jóvenes alumnos. Como señala Stela Maris Ferrarese, «se les impone una cultura física y lúdica que a veces poco tiene de utilidad para su vida diaria. En lugar de alternar lo propio y lo ajeno, solo se impone lo ajeno deportivista».¹¹⁴

114. Stela Maris Ferrarese Capettini, «Educación Física en contextos multiétnicos/multiculturales. Propuesta de cambio curricular», Buenos Aires, p. 2, en *Documentos de Google*, <<https://docs.google.com/folder/d/0B9vxQwIkOISNZnZwZWJXeWNqWTA/edit?pli=1&docId=0B9vxQwIkOISNZIR1MkRTSy0zb2s>>. Consultado en junio de 2012.

Para cerrar esta reflexión nos interesaría citar las palabras de Martín Velázquez Ugalde, palabras que nos permiten entender el desfase que se da entre la realidad corporal cotidiana de estos jóvenes y la práctica pedagógica escolarizada en la que existe una

conceptualización de la Educación Física como un conjunto de saberes técnicos más o menos estructurados que cumplen con una función motora, [...] y cuya aplicación da por resultado una serie de ajustes a la maquinaria del cuerpo para evitar los problemas del sedentarismo y el claustrofóbico modo de vida moderno. De todo esto nada necesita el indígena, pues ¿no es cierto que se levanta temprano para realizar, desde la más tierna edad faenas [...] y casi siempre caminar varios kilómetros para asistir de manera cotidiana al preescolar o a la primaria? [...] ¿cómo puede pedirse a estos niños [...], que participen en actividades de rendimiento físico? [...] Al parecer las circunstancias que rodean a los indígenas están más allá de los valores que pondera la Educación Física.¹¹⁵

La expresión corporal contra la rigidez militar impuesta en la educación física

La expresión corporal en las artes escénicas contemporáneas es entendida como una pedagogía en la que los cuerpos «encuentran su sentido a partir del movimiento: de un movimiento libre, abierto, sin haber sido marcado, ni previamente diseñado» (Planella, 2006: 202), es decir, como una práctica corporal que genera búsquedas más que reafirmación de verdades ya probadas, y que apunta a los procesos más que a los hechos consumados, por lo tanto, es concebida como una práctica corporal que, sobre todo en el ámbito educativo, genera una ruptura frente a aquella pedagogía hegemónica del cuerpo –como lo es la Educación Física militarizada–, que lo considera como un obstáculo para el aprendizaje, al que hay que docilizar, y que más bien impone todo un repertorio de movimientos prediseñados y normativizados desde el canon corporal occidental.

Así, la expresión corporal tomada como eje en el taller estudiado, cuestionó directamente –y en la práctica de cada sesión del taller–, las formas biopolíticas de control corporal imperantes –que hemos analizado en el capítulo II– en la asignatura Educación Física, fundamentalmente porque

115. Martín Velázquez Ugalde, «Interculturalidad: la educación física en las comunidades indígenas en el Estado de Querétaro, México», en revista digital *Efdeportes.com*, año 9, No. 67, Buenos Aires, diciembre de 2003, en *EF Deportes*, <<http://www.efdeportes.com/efd67/cultura.htm>>. Consultado en marzo de 2012.

[l]a Expresión Corporal posibilita que la persona se reencuentre con la maravilla de su cuerpo, aceptándolo tal cual es: alto, bajo, gordo, flaco, flexible, rígido, «lindo» o «feo», joven o viejo. No depende de un modelo de cuerpo determinado al cual ajustarse como premisa previa, sino por el contrario, apuesta a una vida más armónica que nos permita vivir una realidad corporal plena. Esto se logra a partir de la experimentación, de la vivencia; descubriendo el cuerpo y explorando sus posibilidades.¹¹⁶

Así, frente a «las pedagogías que *forman* cuerpos» (Planella, 2006: 258), en las que podríamos ubicar la práctica militarizada de Educación Física, se plantea la expresión corporal como parte de ciertas «pedagogías que permiten la *formación a través del cuerpo*» (258). Afirmamos esto ya que la práctica corporal que se propone en el taller, basada en los principios de la expresión corporal, cuestiona directamente las «pedagogías que «silencian» a los cuerpos, que no les permiten «moverse» con libertad, sino que deben hacerlo ordenadamente, siguiendo los ritmos e itinerarios corporales diseñados previamente» (202).

Entonces, siguiendo a Miguel Pedraz, esta tensión nos permite ver como

la Educación Física es un poder que se ejerce institucionalmente sobre el cuerpo de los demás; [y] es un poder que, bajo la ilusión libertaria del cuerpo que se mueve y que se expresa, queda sujeto en una continuidad vigilante que lo tematiza y lo sistematiza; es un poder en el que lo más íntimo de la economía afectiva del sujeto, la libre disposición de la experiencia corporal, queda sustraída de manera violenta del dominio personal bajo la obligación de moverse, de moverse ante los demás, de moverse «bien», o de ponerse en forma, que, a fin de cuentas, es la antonomasia de la ética y de la estética hegemónicas (2005: 71).

La expresión corporal plantea, a diferencia de la Educación Física tradicional, otra representación del cuerpo, que difiere de ese cuerpo dócil, cuerpo-máquina, cuerpo-físico que debe ser entrenado, corregido, intervenido, y, más bien, propone un cuerpo que, no disociado del sujeto, es concebido fundamentalmente como una construcción cultural y con un enorme potencial expresivo. Esta operación y cambio en la representación corporal a través de la práctica de expresión corporal en los talleres con estos jóvenes crea, como hemos venido argumentando, una contra-norma corporal, ya que genera una ruptura en la forma en que el currículo escolar tradicional ha representado el cuerpo a lo largo de la historia occidental para normarlo. Así, el potencial

116. Luise Marie Hansz y Celeste Zerpa, coord., «Expresión corporal... ¿por qué y para qué?», II Foro Nacional de Educación y Arte «Aportes para el Debate Educativo Nacional». Eje temático 1: Contribución de la educación artística en una educación equitativa y de calidad para todos, Paysandú, Instituto Norma Quijano, 2006.

contra-normativo de la expresión corporal podría situarse en la posibilidad de ruptura con aquel

currículum corporal cerrado [en el que] los cuerpos se forman a partir de una serie de criterios que se pueden organizar como: cuerpos silenciosos (no portadores de textualidades), cuerpos normalizados (que se ajustan a las medidas/características/estéticas marcadas por los contextos), cuerpos uniformes (que no pueden ser leídos ni interpretados de formas diferentes), cuerpos físicos (que no disponen de una perspectiva simbólica) y cuerpos obedientes (que se someten a los elementos biopolíticos que marcan las praxis pedagógicas, sin presentar acciones de resistencia corporal) (Planella, 2006: 259).

Por último, cabe señalar que esta ruptura con la representación hegemónica del cuerpo de la práctica escolar pasa fundamentalmente por el trabajo en la concepción del cuerpo como simbólico y expresivo, cargado de textualidad, valorando que

[l]a narratividad corporal permite, pues, que el educando se exprese, y esta expresión corporal textualizada sirve, entre otras funciones, para actuar en contra de la obligatoriedad que marcan determinadas pedagogías de normativización corporal, disciplina anatomocorrectiva y silenciación de las pulsiones y deseos. Activar el cuerpo, en lugar de provocar su neutralización (268).

Esto a su vez permitiría sacar las prácticas corporales educativas de aquella especie de naturalización de la violencia simbólica y la docilización corporal –mencionada en el capítulo II– y evidenciar que:

[c]omo intervención pedagógica que es, la Educación Física transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios de una cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos. Es, en ese sentido, un poder; un poder si se quiere en el sentido foucaultiano, que se ejerce sobre el cuerpo de los demás, y por el que vamos siendo dotados de una forma de entendernos y de organizarnos corporalmente, y por el que también vamos siendo situados en un lugar del mapa de la cultura física: en el centro o en la periferia de un simbólico mapa gestual y fisiognómico (Pedraz, 2005: 62).

Los malabares

¿imposición cultural o práctica intercultural?

Por otro lado, el segundo eje que consideramos operó en la base de la construcción de contra-normas corporales –no hegemónicas– en el taller

estudiado, son los malabares.¹¹⁷ En el taller se trabajó con todos los cursos –de primero a sexto– en conocimiento básico de manejo de pelotas y cintas, y en la elaboración de juguetes de malabares, realizados con materiales reciclados, esto como parte de una metodología lúdica de trabajo corporal que busca, más allá de «enseñar habilidades» o de encontrar grandes malabaristas, incentivar, a través de la alegría del juego, la participación espontánea y creativa de cada uno de los jóvenes.¹¹⁸

Sin embargo, situar a la experiencia en malabares desarrollada con los jóvenes como eje en la construcción de la contra-norma corporal, genera también algunos interrogantes frente a la propuesta y podría desatar algunas críticas frente a esta. Esto porque se podría pensar que los malabares, como práctica corporal vinculada a la pedagogía, son algo totalmente ajeno a la realidad corporal, social, cultural de los jóvenes indígenas con los que se trabajó, tanto como lo es para ellos la práctica corporal construida desde la asignatura de Educación Física, que criticamos en este estudio. Frente a esto creemos que, lejos de ser algo impuesto, los malabares –no como la Educación Física militarizada– en niños y jóvenes, desde una perspectiva intercultural, son una herramienta lúdica para la expresión corporal y el conocimiento de nuestra condición corporal como sujetos.

Si bien los malabares pertenecen a un registro cultural lejano a la vida cotidiana de las comunidades indígenas de la zona donde trabajamos, es cierto también que esta zona está marcada fuertemente por la migración de la población, especialmente juvenil, hacia la ciudad, en busca de plazas de trabajo. La migración de estos jóvenes como rasgo estructural nos permite entender –y más aún, en el contexto del Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha», que funciona los sábados y domingos, precisamente porque los jóvenes trabajan entre semana–, el contacto y la hibridez culturales permanentes, lo que imposibilita pensar su cultura como algo puro, aislado o que se puede contaminar con ciertos aprendizajes –como los malabares– que son «ajenos a su realidad».

Por lo tanto, la crítica que pretende asentarse en el argumento de que los malabares en estos jóvenes indígenas, como pedagogía corporal, podrían ser una práctica de imposición y dominación cultural equiparable con la imposición –que hemos identificado– en la Educación Física militarizada, nos parece infundada. La respuesta de los jóvenes hacia los malabares fue muy satisfac-

117. «Ejercicios de agilidad y destreza que se practican generalmente como espectáculo, manteniendo diversos objetos en equilibrio inestable, lanzándolos a lo alto y recogiéndolos, etc.», en *Diccionario de la Lengua Española*, <<http://lema.rae.es/drae/?val=malabar>>. Consultado en agosto de 2012.

118. Ver anexo 2: Modelo general de una sesión del taller.

toría, muchos de los jóvenes, hombres y mujeres, aprendieron a manipular pelotas y cintas e incluso se llegó a hacer una presentación como muestra final del proceso, por la que las comunidades en contacto con el colegio felicitaron a los jóvenes por la innovadora propuesta, aunque también ahí se escucharon críticas.

La práctica y la experiencia de los malabares con estos jóvenes fueron diferentes a las previas que habíamos tenido en otros talleres y, por esto, fue mucho más enriquecedora a la propuesta que cualquier otra experiencia. El taller de malabares siempre inicia con la elaboración de los juguetes sobre la base de material reciclado, en este caso los jóvenes del colegio para obtener los materiales realizaron una campaña de reciclaje que ayudó y tuvo impacto por fuera de los límites institucionales del colegio, vinculando a las personas de la «Feria» y consiguiendo elaborar muchos juguetes de malabares con ese material reciclado.

COMUNICACIÓN CREATIVA CONTRA LA CRIMINALIZACIÓN

Taller lúdico de comunicación creativa con jóvenes de La Merced

El último caso que hemos tomado para analizar cómo opera la tensión frente a la norma corporal hegemónica –en este caso construida desde las representaciones estatales del joven marginal como criminal– es un taller de comunicación corporal y creativa que duró desde noviembre de 2009 hasta enero de 2011, con veintiún jóvenes de La Merced y que abarcó un proceso multidisciplinar de creación y exploración corporal a través de diferentes artes escénicas y plásticas: la expresión corporal, el teatro, los zancos, los malabares, la música, el *breakdance*, el grafiti, las máscaras, etc. Este taller se realizó en la Plaza Central de esta parroquia, esto por dos razones: en primer lugar, porque no existía un espacio cerrado con condiciones adecuadas para realizar el taller,¹¹⁹ y en segundo lugar, porque el interés mismo del proceso era motivar cada vez a más jóvenes para que se vinculen a la propuesta, y este lugar, central para todos –es ahí por donde pasa el bus que llega de Quito–, posibilitaba que el proceso se visibilice, que la parroquia se entere que estábamos realizando el taller y que nuevos jóvenes puedan acercarse.

119. Cabe señalar que el espacio prestado por la Junta Parroquial estaba en muy malas condiciones y era imposible trabajar allí, sobre todo cuando llovía ya que todo se llenaba de agua.

Este taller, por otro lado, se estructuró a partir de nuestras experiencias previas en procesos similares –analizados en los anteriores puntos– e intentó condensar en una sola propuesta los ejes que formaron parte de estos talleres previos: el teatro popular, la antropología teatral o «tercer teatro», la expresión corporal y la lúdica –los zancos, los malabares, el juego libre, etc.–. Pero, también, conforme se fue desarrollando el proceso conflictivo relatado y debido a las mismas premisas del taller, los contenidos del taller se empezaron a orientar hacia los intereses de estos jóvenes y hacia sus necesidades expresivas lejos de la normatividad y la represión que habían experimentado desde las instituciones sociales que les rodean –la escuela, el Estado, la familia, etc.–; el taller se fue orientando entonces hacia la reivindicación de las prácticas culturales de los jóvenes que habían sido reprimidas y normativizadas desde las autoridades: el grafiti, el *breakdance* y el rap.

El taller se convirtió, poco a poco, en un espacio en donde, frente a la imposibilidad de diálogo y de representación real en el espacio institucional, cada uno de estos jóvenes tenía la posibilidad de construir sus propias representaciones y, por lo tanto, de relatarse a sí mismo en el trabajo creativo y lúdico *con, desde y en* sus cuerpos. El taller de comunicación corporal y creativa que analizamos aquí, entonces, se convirtió en una opción o espacio alternativo a la institucionalidad de la escuela y del Estado, que se presentan como instituciones que ponen en funcionamiento mecanismos de exclusión y represión para ellos. Como podemos apreciar en la entrevista a uno de los participantes:

Antes era como que no me sentía completo, era como que no era yo cuando estaba en el colegio, o sea era como que sí quería encontrarme, pero ahí me decían que yo no sirvo. O sea, yo desde el principio sabía que el colegio no era para mí [...] y quería probar otras cosas, y desde ahí ya me empezó a gustar, [...] el teatro, el grafiti y full cosas. Entonces, mi primo me contó que habían estado ahí en La Merced haciendo unos talleres, [...] y bueno, a lo que entré, fue *bacán*¹²⁰ porque era otra cosa: era algo que yo no hacía siempre y ya tenía algo en qué ocupar mi tiempo también, [...] cuando fui a eso, ya fue como otra cosa, y aprendía otras cosas más interesantes. Igual se me abrió más el pensamiento y la imaginación, y ya sabía que el mundo no era solo el colegio y que había otras cosas (Herrera, 2012).

Inclusive, para algunos de los participantes el taller se convirtió en un refugio, como nos cuenta uno de ellos: «el taller fue como un refugio... ¡Claro! Como un refugio para hacer algo... eso fue para mí. Ahora estoy dedicado a

120. En lenguaje juvenil, muy bueno, estupendo, excelente; según el *Diccionario de la RAE*, en <<http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=rsFWuIqp6DXX2COvEJfalY5ZAp9rYNDXX2Ow7SsUA>>. Consultado en agosto de 2012.

hacer esta nota [grafiti, teatro, circo, etc.], ¿qué estaría haciendo ahorita sino? De ley: de vago, de vago en la casa, sin hacer nada. Y mi mamá también ya ve un cambio ya, así más bacán, porque es como que te abre algo más, como que empiezas a ver las cosas de otra manera» (Rodríguez, 2012).

De esta manera, consideramos que la propuesta contra-hegemónica tanto en los talleres como en las expresiones estéticas resultantes de estos talleres opera como una alternativa de construcción corporal –y por lo tanto de la identidad, de la otredad y de las formas de relación con el mundo– frente al ideal regulatorio de obligatorio cumplimiento. Desde la forma en que se realiza el acercamiento al cuerpo y el entrenamiento corporal –que es vivenciado a través de una exploración espontánea y libre del movimiento y las posibilidades de cada cuerpo– hasta el impulso que se dio desde el taller a las diferentes formas de expresión de cada joven que en otros espacios habían sido silenciadas –como el grafiti, el rap, etcétera–, reflejan como el taller se fue convirtiendo en un espacio potencialmente contrahegemónico.

Así, el taller entendido como refugio nos permite entender que la propuesta, de una u otra forma genera un espacio contra-hegemónico desde donde es posible contestar a la norma y crear otras formas corporales, otras formas de entender y vivir el cuerpo y, por lo tanto, otras formas de sobrevivir y relacionarnos en el mundo, distintas a las formas de relación con el cuerpo que se construyen en los espacios legitimados para la juventud. Podemos afirmar, entonces, que el taller se convierte en un espacio alternativo, en una opción –a veces ilegítima–, frente a los espacios tradicionalmente destinados a la juventud: sobre todo el colegio; en un lugar en donde estos jóvenes se sienten a gusto y en donde su expresión no se encuentra normada ni limitada por un agente externo.

El taller es tomado entonces como un espacio privilegiado para la construcción de representaciones corporales «otras» desde los propios jóvenes, desde sus realidades. Así, el taller se convierte en el mecanismo que, al visibilizar la presencia corporal de estos jóvenes en la parroquia, pone en tensión la representación hegemónica de los jóvenes diferentes, o sea de ellos como criminales, delincuentes y peligrosos, mostrando sus cuerpos –no disociados de los sujetos– en la complejidad que ello implica, y ya no desde el reduccionismo del estereotipo –el «pandillero», el «drogadicto», etcétera.–. Momento en que opera la ambigüedad en la representación –de la que ya hablamos en el capítulo III–: si bien desde la experiencia del taller se construyeron representaciones otras, diferentes y que ponen en tensión a las hegemónicas, desde la comunidad, pero fundamentalmente desde el aparato estatal local, se siguió representándolos desde estereotipos –reduccionistas– negativos y positivos.

Así, parecería que desde los discursos hegemónicos cambia la percepción hacia los jóvenes a partir de la experiencia del taller y de la vinculación de

estos jóvenes a algunos proyectos de la Junta Parroquial, como vemos en el relato del propio presidente de la Junta: «un vecino [...] al sacarse la máscara uno de los chicos [después de una función], se sorprendió y dijo: «a él como que le visto antes sin hacer nada en la parroquia, de vago, pero ahora que le veo ahí, él ha sido el que ha estado con la máscara», y dijo: «eso da mucho gusto porque creo que pudieron canalizar, o explotar, lo que ellos tienen»» (Iza, 2010); sin embargo, este cambio en la percepción de los jóvenes y del trabajo del taller es solo aparente ya que estuvo siempre determinado por la normativización de sus prácticas creativas, culturales y corporales.

Así, el canon estético operó en la normativización de las expresiones culturales de los jóvenes, por ejemplo, en el caso del grafiti cuando, en las distintas ocasiones en que se invitó a los jóvenes a participar en proyectos impulsados por la Junta Parroquial, determinados funcionarios de esta institución solicitaron realizar el grafiti sobre temáticas específicas y, siempre y cuando se apruebe el boceto previo que debían entregar en sus manos; o, tomando otro ejemplo, cuando, para que los jóvenes se sientan incluidos, se intenta motivar a que realicen una canción de rap sobre la tradición cultural de La Merced, estableciendo un guion previo al que deben regirse para elaborar la letra de la canción —en este caso el tema era el pingullero—. ¹²¹ Entonces, mientras sus prácticas sean normadas y limitadas serán aceptados, de lo contrario siguen apareciendo en la representación como el otro amenazante y criminalizado.

El taller, entonces, no puede ser visto como la anulación total de las normas corporales hegemónicas en estos jóvenes, sino más bien como un espacio privilegiado para cuestionar e impugnar estas normas, pero además como un lugar desde donde los jóvenes pueden generar sus propias representaciones corporales, lo que les permite relatarse a sí mismos, lejos de la imposición y fijación de significados desde el poder.

Etiquetas corporales en la interacción comunicativa y el borramiento ritualizado del cuerpo

Para mirar más a fondo como operó la tensión entre la norma corporal hegemónica y la contra-norma en el taller estudiado, podríamos retomar la categoría de *etiqueta corporal*, propuesta por Le Breton, mediante la cual plantea que en la interacción social se determinan formas corporales correctas, comportamientos y presentaciones corporales que se diferencian de las que se

121. Personaje tradicional de La Merced que acompaña con el pingullo —instrumento de viento— las procesiones en las fiestas locales. Y que además se convirtió en la imagen y el símbolo de la Junta Parroquial tanto en su campaña como en su imagen institucional.

consideran como incorrectas. Así, las sociedades crean determinadas etiquetas corporales, etiquetas que permiten una presentación frente a los otros pero también una clasificación. En sus palabras: «una interacción implica códigos, sistemas de espera y de reciprocidad, a los que los actores se pliegan a pesar suyo. En todas las circunstancias de la vida social es obligatoria determinada etiqueta corporal y el actor la adopta espontáneamente en función de las normas implícitas que lo guían».¹²² Estas etiquetas corporales son inconscientemente adquiridas por los sujetos en la vida social y cultural colectiva y en el día a día cotidiano, por lo que están profundamente arraigadas en los seres humanos. No son algo que se aprende en una materia de la escuela o del colegio, aunque en esos espacios se refuercen, son construcciones culturales que se reproducen en el seno de la colectividad. Citando nuevamente a Le Breton:

El aprendizaje de la etiqueta corporal en su extensión y en sus variaciones no es el resultado de una educación formal, como tampoco lo son las técnicas corporales. La imitación del actor y las identificaciones que sostiene con su entorno inmediato desempeñan un papel importante. La dimensión corporal de la interacción está impregnada de una simbólica inherente a cada grupo social y se origina en una educación informal, impalpable, cuya eficacia podemos asegurar (2002: 53).

Esta eficacia en la creación de etiquetas corporales produce, siguiendo al autor citado, un efecto negativo sobre los cuerpos que no encajan en esas etiquetas, produciendo un «borramiento ritualizado» (1995: 135) en las interacciones sociales cotidianas; es decir, existen cuerpos que son negados y eliminados de la interacción si no reproducen la etiqueta corporal adecuada para determinado momento o contexto cultural y social. Así podemos ver cómo las «[n]ormas corporales implícitas, pero que se imponen, rigen las conductas de los sujetos, circunscriben las amenazas provenientes de lo desconocido, [y] ritualizan el afloramiento posible del malestar en la interacción» (135).

Este borramiento sobre los cuerpos se puede ejemplificar en el caso estudiado en las maneras en que la comunidad de La Merced, pero sobre todo el Estado, representado en la Junta Parroquial, crean formas de exclusión hacia las prácticas corporales de ciertos jóvenes, relegándolas a un espacio ilegítimo y condenable –como sucede con el grafiti, por ejemplo–. El borramiento opera entonces sobre todo en los jóvenes que se agrupan alrededor del *hip hop*, que a la vista de la colectividad se presentan como cuerpos diferentes que no llevan las etiquetas corporales necesarias para una interacción comunicativa sin

122. David Le Breton, *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002, p. 50.

trabas, así que se intenta mantenerlos lo más alejados posible de la interacción social, a no ser que cedan a normar y limitar su expresión.

Ahora bien, se debe precisar, para evitar el riesgo de concebir la etiqueta corporal desde una perspectiva culturoológica, que esta noción no opera en el caso que estudiamos como algo que se usa y desusa al antojo, sino como un mecanismo discursivo que habilita a unos seres para vivir en unos contextos específicos y no en otros. Así, desde la perspectiva que proponemos, la etiqueta deja de ser un simple añadido para apreciarse como el corolario espacial que demanda y construye el estereotipo, y que construye a su vez la obligatoriedad a cumplir ese estereotipo que es a la vez normativo.

Pero el taller rompe con el borramiento ritualizado del cuerpo de estos jóvenes en la interacción cotidiana de la vida social de la parroquia, primero por el hecho de que el taller se realiza al aire libre en el lugar más central y visible de la parroquia, lo que hace imposible obviar la presencia de los cuerpos de los jóvenes que pretenden ser negados y borrados de la interacción; segundo porque el taller se basa en la exploración y no negación de las manifestaciones corporales de estos jóvenes, lo que entra directamente en contradicción con el afán normativo de instituciones del Estado, la familia, la religión o los mismos medios de comunicación.

La contradicción también se manifiesta a un nivel más amplio, con «[l]a modernidad [que], aunque a menudo ambivalente con respecto a este tema [...] es, en su conjunto, bastante poco hospitalaria del cuerpo. Su establecimiento está basado en una negación ritual de las manifestaciones corporales» (Le Breton, 1995: 132).

Así, podemos afirmar que en el proceso del taller y en la concepción del cuerpo que subyace a este proceso los jóvenes encontraron una posibilidad de contrarrestar las representaciones estereotipadas que se les habían atribuido desde el poder, proponiendo otras forma de entender su cuerpo y su expresión, y construyendo de esta forma una contra-norma corporal.

Frente a la otredad amenazante y la represión legitimada

Por otro lado, creemos que este taller nos permite entender, desde múltiples entradas, cómo la norma corporal hegemónica, que siempre opera de manera excluyente y marcando la diferencia, se impone también siempre desde el poder, en este caso desde las autoridades estatales locales, como respuesta a una supuesta amenaza al orden o a la seguridad de la comunidad; peligro que es representado por el joven diferente, que no encaja en la norma corporal impuesta —o en las etiquetas corporales, como hemos mencionado ya—, lo que en realidad refleja —como hemos señalado— una necesidad del poder de marcar

diferencias y naturalizarlas para asegurar así su integridad y legitimidad, una necesidad de que exista el otro como negativo, amenazante y condenable, para que así la integridad del sujeto que está en posición de poder pueda reafirmarse.

La Policía, por ejemplo, para asegurar la legitimidad de su labor, que es «servir y proteger»,¹²³ necesita encontrar, identificar, marcar, diferenciar y castigar al otro peligroso. En el caso que estudiamos, podemos ver cómo permanentemente la Policía persigue, reprime e incluso amenaza a estos jóvenes, colocándolos siempre en ese lugar de la otredad peligrosa que en el imaginario siempre crea inseguridad. Operación que se basa en aquel discurso hegemónico, producido desde el Estado y los medios de comunicación, que ha convertido la inseguridad en algo más imaginario que real, más fantasma proyectado que hecho social real, pero que circula y se produce permanentemente intentando encontrar el rostro que la represente, y que permita depositar en un sujeto —o en un estereotipo— la culpa y el castigo, aliviando así el temor que esta misma crea. Como señala Gustavo Abad: «Es en ese espacio, entre lo real y lo imaginado, donde cobra forma el gran relato de la inseguridad que tiene tres principales vertientes: el discurso oficial (autoridades, policía, etc.); el mediático (radio, prensa, televisión, internet, etc.), y los microrrelatos cotidianos (conversaciones entre vecinos de barrio, en los bares, en los buses, etc.)».¹²⁴

Ahora bien, a partir de lo planteado, y siguiendo al autor citado, deberíamos preguntarnos por qué «la violencia es repudiable cuando es marginal (como la conducta del delincuente), pero es plausible cuando es oficial (como los operativos policiales que muchas veces no distinguen entre inocentes y culpables)» (Abad, 2005: 40). La relación que se dio entre la policía y los jóvenes del taller permite entender estas formas de legitimación de la violencia, como expresa uno de los participantes del taller, al responder a la pregunta de si sabe por qué los policías les persiguen y les reprimen:

es miedo a los distintos de los policías porque como están formados a una sola línea y uno no está formado piensan que tienen la verdad, que con su criterio pueden hacer lo que se les da la gana y que te pueden alzar la mano y todo eso. O sea, uno también se le puede alzar la mano: si uno me alza la mano, yo también le puedo alzar la mano, pero qué vas a hacer si el *man* tiene derecho de portar un arma, un gas, toda la nota... Y, además, si es que el *man* te llega a

123. Servir y proteger es el eufemístico lema que la Policía del Ecuador, al igual que la de otros países latinoamericanos, ha usado para desarrollar su tarea de conservación del orden público, la prevención y control del delito y la seguridad ciudadana.

124. Gustavo Abad, *El monstruo es el otro: la narrativa social del miedo en Quito*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional / Abya-Yala, 2005, p. 20.

topar, y le pones una denuncia, ¿a quién le vas a poner?... a la Policía mismo... (Rodríguez, 2012).

Así, la represión contra estos jóvenes se sigue legitimando en el orden social actual para el cual el joven –ya de por sí naturalizado como amenazante– distinto, diferente, que escapa de la normatividad, es motivo de amenaza y por lo tanto debe ser neutralizado lo antes posible; pero sobretodo se legitima a través de la naturalización y la falta de análisis crítico que poseemos frente a la proliferación de representaciones estereotipadas que sobre estos jóvenes existe en los medios de comunicación, las instituciones estatales y el sistema escolar fundamentalmente.

Los talleres estudiados a lo largo del presente capítulo, presentan, como se ha analizado, alternativas y opciones contra-normativas frente a la representación hegemónica y estereotipada de la juventud en los medios de comunicación, el sistema de educación y el Estado, pero sobretodo creemos que generan un espacio «otro» en donde la disputa simbólica por la representación se vuelve central y en donde la posibilidad de los jóvenes de tomar la palabra y la acción, de relatarse a sí mismos a través de la expresión de su cuerpo y de su ser, permite construir representaciones que de una u otra forma desestabilizan o, al menos, ponen en tensión a las hegemónicas.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación hemos planteado estudiar las maneras en que operan las tensiones entre la norma corporal hegemónica y la contra-norma en las representaciones mediáticas, estatales y educativas del cuerpo joven, así como también en el trabajo corporal por medio de las artes escénicas con jóvenes de sectores populares. Este objetivo, que ha ligado la investigación y la pertinencia del estudio de los casos elegidos, más que generar respuestas y resultados conclusivos y determinantes, nos ha planteado más bien una serie de nuevas interrogantes que podrían abrir nuevas líneas de investigación.

Así, los resultados de la investigación realizada y presentada en este documento, lejos de ofrecer respuestas concluyentes y soluciones sobre las problemáticas sociales abordadas, pretende generar una mirada crítica que provoque un profundo cuestionamiento hacia las maneras en que la escuela, el Estado y los medios de comunicación hegemónicamente representan y dialogan con la juventud. Los casos que hemos estudiado nos han arrojado suficientes datos como para afirmar que desde la escuela, el Estado y los medios, se construyen permanentemente representaciones corporales –que son fundamentalmente representaciones visuales– sobre la juventud –y en especial sobre la juventud de sectores populares–, que operan basadas en las prácticas estereotipantes que alimentan el ideal regulatorio y la norma cultural de Occidente.

Podemos afirmar también, a modo de conclusión, que al acercarnos en los casos particulares revisados a las formas en las que opera la tensión entre lo hegemónico y lo contra-hegemónico de la representación corporal del joven –lo que pretendimos analizar como objetivo central de la investigación–, encontramos algunas propuestas que se pueden plantear como alternativas «otras» a la norma corporal hegemónica. Así, esta investigación busca ir más allá de la mera crítica a la normativización de cuerpos y prácticas en los sectores juveniles, para plantear la urgente necesidad de generar nuevas alternativas metodológicas y pedagógicas que cuestionen las representaciones reduccionistas, estereotipadas y discriminatorias de estos sectores, y desestabilicen a la norma corporal hegemónica, tremendamente excluyente y normativizante. Para esto, el estudio realizado –a lo largo de esta investigación– sobre talleres de artes escénicas con jóvenes de sectores populares y sobre la eficacia de los mismos

como espacio privilegiado para desestabilizar las normas corporales, pero también sobre sus limitaciones, nos permitió dilucidar ciertas líneas metodológicas que presentan gran potencialidad como generadoras de representaciones «otras», contra-normativas.

Así, afirmamos que existen espacios contra-hegemónicos de representación, identificados en esta investigación en algunos tipos específicos de artes escénicas –el teatro popular, la antropología teatral y la danza creativa– que a nuestro modo de ver se convierten en potenciales propuestas de impugnación de la norma y de la obligatoriedad que nos plantea el ideal regulatorio. Consideramos entonces, que los talleres analizados como espacios que ponen en tensión la norma, pueden convertirse, aunque cada uno con sus limitaciones –como hemos señalado en cada caso– en opciones metodológicas y pedagógicas de trabajo corporal, pero también cultural y artístico, frente a las formas imperantes que se han construido en estos espacios hegemónicos –la escuela, el Estado y los medios–.

Por lo tanto, consideramos que esta investigación, más allá de quedarse en la mera descripción de estudios de caso puntuales o en la crítica a ciertas formas de acercamiento al cuerpo y a la juventud desde la institucionalidad, se orienta a proponer, o al menos a dejar como posibilidad, la existencia de formas «otras», ya no de intervención corporal, sino más bien de diálogo, juego, reencuentro corporal, con jóvenes a través de artes escénicas, como una alternativa metodológica y pedagógica a la norma corporal hegemónica.

Cabe señalar también que el proceso de esta investigación ha significado un profundo cuestionamiento y revisión hacia las prácticas propias, las experiencias actuales y las previas, que si bien en un inicio se planteaban como experiencias extremadamente contra-normativas y cuestionadoras del canon corporal, conforme se fue desarrollando la investigación, fueron apareciendo los límites de estas propuestas, lo que enriqueció la investigación dando elementos críticos para plantear como opera lo contra-hegemónico en la representación del cuerpo. Así, creo que el proceso generado por esta investigación permite ser más críticos con nuestras propias prácticas, analizando las potencialidades de las propuestas pero también sus límites.

Así, creemos que es necesario señalar a modo de conclusión los límites y posibilidades que se desprenden de este trabajo en relación con la propuesta de artes escénicas estudiada. Si bien encontramos en los talleres de artes escénicas propuestas potencialmente contra-hegemónicas que plantean otras formas de trabajo y de concepción de la corporalidad, también existen límites que plantean la necesidad de seguir en la búsqueda de formas aún más desestabilizadoras de lo hegemónico, que no se queden solo en el cuestionamiento a lo normativo en cuanto al oficio escénico se refiere, sino que busquen impugnar

la lógica normativa que rige la construcción y representación de nuestra corporalidad en lo cotidiano.

Por otro lado, en el desarrollo de la investigación se presentaron algunas dificultades que consideramos pueden disminuir a momentos la potencialidad de sus resultados; se hubiera querido colocar más diálogos, intervenciones y puntos de vista de los implicados en este proceso, pero por razones de espacio esta opción no resultó muy práctica. Así también, y por las mismas razones –aunque se pone mucho cuidado en eso–, es posible que por momentos la voz de los jóvenes y de los actores implicados se vea opacada por la de la autora, autorizada como investigadora, esto es algo que, no pudo ser superado del todo; sin embargo, a lo largo de toda la investigación se pretende ser fiel a las vivencias y experiencias de los jóvenes en los talleres y casos estudiados.

Como reflexión conclusoria en torno a los ejes teóricos y categoriales de este trabajo, consideramos que lo hegemónico en la representación siempre se construye tomando en cuenta lo contra-hegemónico, por lo tanto, para escapar de la lógica normativa es necesario, como hemos visto en los casos estudiados, resignificar el lugar de lo contra-hegemónico, potenciando la posibilidad que se esconde en la impugnación al ideal regulatorio y a la normatividad. Así el cuerpo «otro» –el marginal de la calle, el «graffitero» criminal, el joven indígena– ya no es «otro» por ser lo que la norma niega para reafirmarse, sino que es «otro» porque precisamente no se ajusta y escapa de la lógica normativa y, reivindicando esa otredad, puede desestabilizar los pilares más profundos de lo hegemónico y normativo que regula nuestra existencia social.

Por último, creemos que la opción a la norma corporal hegemónica, tan excluyente y opresora –como hemos comprobado en este estudio–, está en abrir los canales «otros» de la representación, los contra-hegemónicos, es decir aquellos que precisamente han sido acallados desde el poder; propiciar las representaciones «otras» porque es desde ahí que nacen las propuestas contra-hegemónicas que, resignificando el lugar de la otredad, cuestionan y desestabilizan las normas.

Bibliografía

- Abad, Gustavo, *El monstruo es el otro: la narrativa social del miedo en Quito*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional / Abya-Yala, 2005.
- Acuña Delgado, Ángel, «El cuerpo en la interpretación de las culturas», en *Boletín Antropológico*, año 20, vol. 1, No. 51, enero-abril, Mérida, Universidad de Los Andes, p. 31-52, 2001.
- Alabarces, Pablo, y Valeria Añón, «¿Popular(es) o subalterno(s)? De la retórica a la pregunta por el poder», en Pablo Alabarces y María G. Rodríguez, comp., *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*, Buenos Aires, Paidós, p. 281-303, 2008.
- Alsina, Miquel Rodrigo, *La comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos, 1999.
- Barba, Eugenio, *La canoa de papel*, Buenos Aires, Catálogos, 1994.
- Barba, Eugenio, y Nicola Savarese, *El arte secreto actor, diccionario de antropología teatral*, Lima, Ed. San Marcos, p. 264-265, 2010.
- Barker, Chris, *Televisión, globalización e identidades culturales*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México DF, Fontamara, 1996.
- Britzman, Deborah, «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas», en Rafael Mérida, edit., *Sexualidades transgresoras*, Barcelona, Icaria, p. 197-228, 2002.
- Butler, Judith, *Cuerpos que importan*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Camacho, Margarita, *Cuerpos encerrados, cuerpos emancipados. Travestis en el expe-nal García Moreno*, Quito, Abya-Yala / El Conejo, 2007.
- De Certeau, Michel, *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, México DF, Universidad Iberoamericana, 1995.
- Dupret, Marie-Astrid, «Criminalización de la juventud marginal», en *Universitas*, No. 13, julio-diciembre, Quito, UPS, p. 69-94, 2010.
- Foucault, Michel, *Tecnologías del yo, y otros textos afines*, Barcelona, Paidós / I.C.E.-U.A.B., 1990.
- *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- *Los anormales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- García, Santiago, *El cuerpo en el teatro contemporáneo*, Bogotá, Corporación Colombiana de Teatro, 2007.

- Gatens, Moira, «El poder, los cuerpos y la diferencia», en Michèle Barrett y Anne Phillips, comp., *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*, México DF, Paidós, p. 133-150, 2002.
- González Requena, Jesús, «Comunicación, significación, información, espectáculo», en Gerard Imbert, coord., *Televisión y cotidianidad: la función social de la televisión en el nuevo milenio*, Madrid, Instituto de Cultura y Tecnología «Miguel de Unamuno», 2002, libro electrónico en Gerard Imbert, <<http://gerardimbert.blogspot.com/p/libros.html>>.
- Hall, Stuart, «El espectáculo del otro», en Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich, edit., *Stuart Hall. Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Bogotá, Instituto Pensar-Pontificia Universidad Javeriana / Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Instituto de Estudios Peruanos / Envión, p. 431-458, 2011.
- Hall, Stuart, y Paul du Gay, comp., *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996.
- Hanz, Luise Marie, y Celeste Zerpa, coord., «Expresión corporal... ¿por qué y para qué?», II Foro Nacional de Educación y Arte «Aportes para el Debate Educativo Nacional», Eje temático 1: Contribución de la educación artística en una educación equitativa y de calidad para todos, Paysandú, Instituto Norma Quijano, 2006.
- Hobsbawm, Eric, *Naciones y nacionalismos desde 1780*, Barcelona, Crítica, 1992.
- Imbert, Gerard, *Los escenarios de la violencia. Conductas anómicas y orden social en la España actual*, Barcelona, Icaria, 1992.
- Imbert, Gerard, coord., *Televisión y cotidianidad: la función social de la televisión en el nuevo milenio*, Madrid, Instituto de Cultura y Tecnología «Miguel de Unamuno», 2002, en Gerard Imbert, <<http://gerardimbert.blogspot.com/p/libros.html>>. Consultado en junio de 2012.
- Jáuregui, Carlos A., *Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina*, Madrid, Iberoamericana / Vervuert, 2008.
- Kaplún, Gabriel, «Culturas juveniles y educación: conflictos culturales y conflictos pedagógicos», tesis de doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2007, versión digital en <<http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/970>>. Consultado en mayo de 2012.
- Kapusinski, Ryszard, *Encuentro con el otro*, Barcelona, Anagrama, 2007.
- Le Breton, David, *Antropología del cuerpo y la modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.
- *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
- *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2007.
- Maalouf, Amin, *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza, 1998.
- Martín-Barbero, Jesús, *De los medios a las mediaciones*, México DF, Gustavo Gili, 1987.
- «Mediaciones comunicativas de la cultura», en Santiago Castro-Gómez, edit., *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá, Instituto Pensar-Pontificia Universidad Javeriana, p. 29-48, 2000.

- *Al sur de la modernidad*, Pittsburgh, Instituto Internacional de Literatura Latinoamericana-Universidad de Pittsburgh, 2001.
- Martínez, Françoise, «¿Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas», en *Bulletin Institut Francais d'Etudes Andines*, t. 28, No. 3, Lima, IFEA, 1999.
- Merino, Oswaldo, *Reflexiones sobre el teatro popular en el Ecuador*, Quito, Instituto Andino de Artes Populares del Convenio de Andrés Bello, 1992.
- Muratorio, Blanca, «Nación, identidad y etnicidad: imágenes de los indios ecuatorianos y sus imagineros a fines del siglo XIX», en *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos. Siglos XIX y XX*, Quito, FLACSO Ecuador, p. 109-196, 1994.
- Nussbaum, Martha, *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires, Katz, 2006.
- Planella, Jordi, *Cuerpo, cultura y educación*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2006.
- Reguillo, Rossana, «Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión», en Gabriel Medina Carrasco, comp., *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México DF, El Colegio de México / Centro de Estudios Sociológicos, p. 19-44, 2000.
- Richard, Nelly, *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- Rodríguez, Franklin, *Poética del teatro latinoamericano*, Quito, Abrapalabra, 1994.
- Sánchez Noriega, José Luis, «Rituales de seducción en la neo-televisión», en Gerard Imbert, coord., *Televisión y cotidianidad: la función social de la televisión en el nuevo milenio*, Madrid, Instituto de Cultura y Tecnología «Miguel de Unamuno», p. 31-47, 2002.
- Subirats, Marina, «Introducción a la edición castellana», en Pierre Bourdieu, y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México DF, Fontamara, p. 7-11, 1996.
- Taller de Experimentos Alquimusicoteatrales Perros Calle...jeros, «Ficha Técnica de la obra Crónica Roja (obra de teatro callejero de acción)», archivo del grupo teatral, Quito, 2010.
- Terán, Rosemarie, y Guadalupe Soasti, «La educación laica y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador, 1930-1950», en *Procesos*, No. 23, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional / TEHIS, p. 39-55, 2006.
- Vich, Víctor, «Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia», en Santiago López Maguiña et al., edit., *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, p. 27-41, 2001.
- *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia*, Lima, IEP, 2005.

Fuentes virtuales

- ADN Digital, «El Circo del Semáforo», en *ADN Digital*, <<http://www.adndigital.com>>. Consultado en julio de 2012.

- Barba, Eugenio, entrevistado por Luciano Gorriti, en *El arte secreto del actor*, <<http://elartesecretodelactor.blogspot.com/2010/02/entrevista-de-luciano-gorriti-de-la.html>>. Consultado en abril de 2012.
- Barbero González, José Ignacio, «La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital <cuerpo> en educación física», en *Revista Iberoamericana de Educación* (número dedicado a «La educación del cuerpo»), No. 39, 2005, p. 25-52, en *Revista Iberoamericana de Educación*, <<http://www.rieoei.org/rie39.htm>>. Consultado en abril de 2012.
- Bertoni, Lilia Ana, «Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX», en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana «Dr. Emilio Ravignani»*, No. 13, primer semestre 1996, en *Instituto Ravignani*, <ravignanidigital.com.ar/_bol_ravig/n13/n13a02.pdf>. Consultado en abril de 2012.
- Cerbino, Mauro, «La violencia juvenil en los medios», en *Cuadernos de Pedagogía*, No. 359, Barcelona, 2006, p. 63, en *FLACSO*, <http://www.flacsoandes.org/web/imagesFTP/1225311140.5.Violencia_enlosmedios_Mauro_Cerbino_.pdf>. Consultado en agosto de 2012.
- Cirque and Ecuador (blog), «Circo del Semáforo... Ecuador», *Vistazo*, mayo 2005, en <<http://cirqueandecuador.blogspot.com/>>. Consultado en julio de 2012.
- Colegio Experimental Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, «Misión y visión», en *Colegio Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha»*, <http://colegio.seicjatarianuncha.net/index.php?option=com_frontpage&Itemid=39>. Consultado en febrero de 2012.
- Consejo Nacional de Cinematografía del Ecuador, «Programa de televisión ecuatoriano participará en conferencia mundial», 16 febrero de 2009, en *Consejo Nacional de Cinematografía del Ecuador*, <<http://www.cncine.gob.ec/index.php/noticias/noticias-archivadas/127-programa-de-television-ecuatoriano-participara-en-conferencia-mundial-.html>>. Consultado en junio de 2012.
- Cuestas, Fedra, «Los espacios de exclusión», en *Castalia*, No. 14, en *Publicaciones de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano*, <psicologia.academia.cl/fedra_cuestas.doc>. Consultado en marzo de 2012.
- De Quadra, Igor, «Utopías de cuerpo del actor como signo escénico en el s. XX», en *Centro de Documentación de Títeres de Bilbao Pantzerki*, <www.pantzerki.com/interiores/_descarga/igorQ.pdf>. Consultado en junio de 2012.
- El Universo, «El circo como obra social», domingo 16 de julio de 2006, en *El Universo*, <<http://www.eluniverso.com/2006/07/16/0001/262/B4DF33BBA7DD4CAD85DA06F8EB754260.html>>. Consultado en agosto de 2012.
- Ferrarese Capettini, Stela Maris, «Educación Física en contextos multiétnicos/multiculturales. Propuesta de cambio curricular», en *Documentos de Google*, <<https://docs.google.com/folder/d/0B9vxQwIkOISNZnZwZwJXeWNqWTA/edit?pli=1&docId=0B9vxQwIkOISNZIR1MkRTSy0zb2s>>. Consultado en junio de 2012.
- Forselledo, Ariel Gustavo, «Niñez en situación de calle. Un modelo de prevención de las farmacodependencias basado en los derechos humanos», en *Boletín del Instituto Interamericano del Niño*, No. 236, enero 2001, en <www.iin.oea.org/forse.pdf>. Consultado en junio de 2012.

- García Ramírez, Diego, «El cultivo de las representaciones marginales: televisión e imaginarios sociales», en *Universidad Sergio Arboleda*, <http://www.usergioarboleda.edu.co/encontexto/cultivo_representaciones_marginales_television.htm>. Consultado en julio de 2012.
- Hall, Stuart, «El trabajo de la representación», en Stuart Hall, edit., *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, trad. por Elías Sevilla Casas, Londres, Sage Publications, 1997, p. 13-74, en *Universidad del Valle*, <<http://socioeconomia.univalle.edu.co/profesores/docuestu/download/pdf/El-trabajodelaR.StuartH.PDF>>. Consultado en junio de 2012.
- Hip Hop Groups, «Hip hop y rap», en *Hip Hop Groups*, <www.hhgroups.com/cultura-hiphop/-España>. Consultado en septiembre de 2012.
- Ibope AGB México, «¿Qué es el rating?», en *Nielsen Ibope*, <<https://www.ibopeagb.com.mx/preguntas.php>>. Consultado en septiembre de 2012.
- Imbert, Gerard, «Telebasura: de la telerrealidad a la tele-ficción (la hipervisibilidad televisiva)», en *El País*, Madrid, 10 de enero de 2005, <http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Telebasura/telerrealidad/teleficcio/elpepisoc/20050110elpepisoc_11/Tes?print=1>. Consultado en marzo de 2012.
- «Nuevas formas televisivas. El transformismo televisivo o la crisis de lo real (de lo informe a lo deforme)», en *Telos*, No. 62, segunda época, enero-marzo 2005, en *Telos*, <<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=62.htm>>. Consultado en marzo de 2012.
- Lugones, María, «Colonialidad y género», en Binghamton University, 2008, en *Tabula Rasa*, <http://www.revistatabularasa.org/numero_nueve/05lugones.pdf>. Consultado en junio de 2012.
- Ministerio de Educación del Ecuador, «Información legal», 2011, en *Ministerio de Educación*, <www.educacion.gov.ec>. Consultado en junio de 2012.
- Ministerio Coordinador de Patrimonio, «¿Qué es el patrimonio?», en Ministerio Coordinador de Patrimonio del Ecuador, página web oficial, 2010, *Ministerio Coordinador de Patrimonio*, <http://www.patrimonio.devezone.net/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=71&lang=es>. Consultado en marzo de 2010.
- Moreno G., William, «Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar», en *Revista Iberoamericana de Educación* (número dedicado a «La educación del cuerpo»), No. 39, 2005, p. 169-205, en <<http://www.rieoei.org/rie39.htm>>. Consultado en abril de 2012.
- Movimiento Agua y Juventud Argentina, «Acuerdo ciudadano con la Tierra: caja de herramientas para escuelas medias», en <<http://www.aguayjuventud.org.ar/acuerdo-ciudadano-con-la-tierra/>>. Consultado en mayo de 2012.
- Muñoz Gaviria, Diego A., y Andrés Klaus Runge Peña, «El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: el cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda», en *Revista Iberoamericana de Educación* (número dedicado a «La educación del cuerpo»), No. 39, 2005, p. 127-168, en *Revista Iberoamericana de Educación*, <<http://www.rieoei.org/rie39.htm>>. Consultado en abril de 2012.

- Orrantía, Juan Carlos, «Representaciones y negociación en la marginalidad», en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 38, enero-diciembre 2002, en *Instituto Colombiano de Antropología e Historia*, <www.icanh.gov.co/recursos_user/RCA_Vol_38/v38a03.pdf>. Consultado en julio de 2012.
- Pedraz, Miguel Vicente, «El cuerpo de la educación física, dialéctica de la diferencia», en *Revista Iberoamericana de Educación* (número dedicado a «La educación del cuerpo»), No. 39, 2005, p. 53-72, en *Revista Iberoamericana de Educación*, <<http://www.rieoei.org/rie39.htm>>. Consultado en abril de 2012.
- Proyecto UESPA, «Ficha del proyecto», en <[http://sire.spinaquito.gob.ec/compina/index.php?option=com_consultas&controller=proyectos&task=edit&cid\[\]=57](http://sire.spinaquito.gob.ec/compina/index.php?option=com_consultas&controller=proyectos&task=edit&cid[]=57)>. Consultado en junio de 2012.
- Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, en <<http://buscon.rae.es/drae/>>. Consultado en agosto de 2012.
- Sarmiento, Manolo, «El lunes pide un poco de crudeza», en diario *Hoy*, 13 de julio de 2006, en *Hoy*, <<http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/el-lunes-pide-un-poco-de-crudeza-239709.html>>. Consultado en julio de 2012.
- Sinardet, Emmanuelle, «La preocupación higienista en la educación ecuatoriana en los años treinta y cuarenta», en *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, t. 28, No. 3, 1999, p. 411-432, en *Instituto Francés de Estudios Andinos*, <[www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28\(3\)/411.pdf](http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28(3)/411.pdf)>. Consultado en mayo de 2012.
- Taller artesanal de música TAMU, «Taller Perros Callejeros, ganadores absolutos todas las categorías», Bienal de Arte Indígena, 2006, en *Bienal Intercontinental de Arte Indígena, Ancestral o Milenario*, <<http://bienaldearteindigena.org/1bie/pags/perro.htm>>. Consultado en abril de 2012.
- Taringa, «¿Qué es el hip hop?», en *Taringa, inteligencia colectiva*, <http://www.taringa.net/posts/info/934471/_Que-es-el-Hip-Hop_.html>. Consultado en septiembre de 2012.
- Velázquez Ugalde, Martín, «Interculturalidad: la Educación Física en las comunidades indígenas en el Estado de Querétaro, México», en revista digital *Efdeportes.com*, Buenos Aires, año 9, No. 67, diciembre de 2003, en *EF Deportes*, <<http://www.efdeportes.com/efd67/cultura.htm>>. Consultado en marzo de 2012.
- Yáñez del Pozo, José, «Estados plurinacionales y ciudadanía interculturales», en *Forum Mundial de Alternativas*, <<http://www.forumdesalternatives.org/estados-plurinacionales-y-ciudadanias-interculturales>>. Consultado en julio de 2012.
- YouTube, «El Circo del Semáforo», en *YouTube*, <<https://www.youtube.com/watch?v=T0WXXVeF1-0w>>. Consultado en junio de 2012.
- Wikipedia, «Hip hop», en *Wikipedia*, <http://es.wikipedia.org/wiki/Hip_hop>. Consultado en septiembre de 2012.

Entrevistas

- Cisneros, Héctor, director del Taller de Experimentos Alquimusicoteatrales Perros Calle...jeros y profesor de zancos en «El Circo del Semáforo», Quito, 23 de marzo de 2012.
- Díaz, Pablo, participante en «El Circo del Semáforo», Quito, 20 de marzo de 2012.

- Entrevistas anónimas realizadas a los alumnos de sexto curso del Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha», Cochapamba, Saquisilí, Cotopaxi, 19 de noviembre de 2011.
- Herrera, David, participante en el Taller lúdico de comunicación creativa con jóvenes en la parroquia rural de La Merced, Quito, 15 de abril de 2012.
- Herrera, David, y Fernando Rodríguez, participantes en el Taller lúdico de comunicación creativa con jóvenes en la parroquia rural de La Merced, Quito, 11 de febrero de 2012.
- Iza, Fabián, presidente de la Junta Parroquial de La Merced, La Merced, 15 de enero de 2011.
- Nacaza, Jorge, participante en el Taller lúdico de comunicación creativa con jóvenes en la parroquia rural de La Merced, La Merced, 11 de diciembre de 2010.
- Rodríguez, Fernando, participante en el Taller lúdico de comunicación creativa con jóvenes en la parroquia rural de La Merced, Quito, 23 de mayo de 2012.
- Salazar, Jaime, director del Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha», Cochapamba, Saquisilí, Cotopaxi, 19 de noviembre de 2011.

ANEXOS

1. Fotografías de los tres talleres tomados como casos de estudio en el capítulo IV





1. Taller multidisciplinar de artes escénicas con jóvenes en situación de calle, realizado con el Taller de Experimentos Alquimusicoteatrales Perros Calle...jeros, Quito, entre 2004 y 2006.





2. Taller de expresión corporal y malabares con jóvenes de primero a sexto curso del Colegio Experimental Intercultural Bilingüe «Jatari Unancha», en la comunidad indígena de Cochapamba, cantón Saquisilí, Cotopaxi, entre septiembre de 2008 y julio de 2009.





3. Taller lúdico de comunicación creativa y artes escénicas integrales con jóvenes en la parroquia rural de La Merced, Quito DM, realizado entre finales 2009 e inicios de 2011.

2. Modelo general de una sesión de dos horas y media de los tres talleres realizados y estudiados en el capítulo IV

Contenido	Descripción	Duración	Recursos
Presentación y creación de ambiente de trabajo	Juegos de presentación integración y confianza. Generación de vínculos comunicativos entre todos los participantes a través de distintos ejercicios lúdicos.	20 min.	Los necesarios para el desenvolvimiento de los juegos.
Juegos corporales	El juego como medio para descubrir el propio cuerpo, sus límites y posibilidades. Juego libre y espontáneo para la exploración corporal, no juegos competitivos.	30 min.	Los necesarios para el desenvolvimiento de los juegos.
Elaboración y manejo de juguetes de malabares o Expresión y preexpresividad corporal	Exploración creativa manual: elaboración manual de juguetes (clavas, banderas, pelotas, zancos, etc.) con material de desecho o reciclado. Y manejo lúdico de juguetes de malabares. o Exploración de la capacidad expresiva del cuerpo. La gestualidad y los niveles pre-expresivos y expresivos en las artes escénicas. (Danza creativa y antropología teatral).	1 hora	Palos de escoba, botellas de plástico, telas, cinta de embalaje, material reciclado.
Ejercicios de relajación	El cierre de la sesión siempre se realiza con ejercicios de relajación y respiración.	20 min.	Los necesarios para el desenvolvimiento de los ejercicios.
Diálogo final	Para terminar, se realiza un círculo con todos los participantes para compartir verbalmente las experiencias de la sesión.	20 min.	Cuadernos y esferográficos para anotar lo importante.

Últimos títulos de la Serie Magíster

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

- 149** Enrique Contreras, EL RETO DE LA ESCRITURA: el caso de la escuela Cacique Jumandy y el pueblo kichwa Rukullakta, en Napo
- 150** Wilson Mamani, LOS CAMBIOS DE POLÍTICA EN MATERIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL EN LA CAN: de un «régimen común» a un «régimen sui generis»
- 151** Helga Serrano, CASO CHEVRON-TEXACO: cuando los pueblos toman la palabra
- 152** Dana Abad Arévalo, LA NEGATIVA PURA Y SIMPLE EN EL EJERCICIO DEL DERECHO DE CONTRADICCIÓN
- 153** Lorena Cueva, EL PRINCIPIO DE CONGRUENCIA EN EL PROCESO CIVIL
- 154** Muriel Jiménez, LOS AÑOS DEL SIDA EN CARTAGENA: imaginarios, representaciones y subjetividades en la década del 80
- 155** Pamela Escudero Soliz, DE LA PRUEBA-DESAFÍO A LA PRUEBA ADMINISTRATIVA TRIBUTARIA
- 156** Eufemia Sánchez Borja, CONTRIBUCIÓN DEL FEMINISMO AL RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES EN BOLIVIA, 2006-2010
- 157** Sara Durán, BRASIL, ECUADOR Y LA MANTA-MANAOS: escenarios a considerar para una auténtica integración
- 158** Alejandro Aguirre Salas, PRÓCERES Y GAUCHOS EN FONTANARROSA: arquetipos patrios argentinos y humor
- 159** Albeley Rodríguez, CUERPOS «IRREALES» Y ARTE INSUMISO en la obra de Argelia Bravo
- 160** Diego Mogrovejo, LOS PRESUPUESTOS DE LA ACCIÓN EXTRAORDINARIA DE PROTECCIÓN: el control del rol del juez en el neoconstitucionalismo garantista
- 161** Rex Sosa, EL ESCUDO DE ARMAS DEL ECUADOR Y EL PROYECTO NACIONAL
- 162** Ángel Emilio Hidalgo, SOCIABILIDAD LETRADA Y MODERNIDAD EN GUAYAQUIL (1895-1920)
- 163** Isabel Paredes Ortiz, REPRESENTACIONES EN TENSIÓN: el cuerpo joven en los medios, la educación y el Estado

Esta investigación parte de varios estudios de caso para analizar las maneras en que operan las tensiones entre la norma corporal hegemónica y la contra-norma en las representaciones mediáticas, estatales y educativas del cuerpo joven, así como del trabajo corporal por medio de artes escénicas, realizado por la autora, con jóvenes de sectores populares.

El estudio indaga, en un primer momento, sobre cómo se conforma lo normativo y lo hegemónico desde la criminalización, la militarización y la marginalización –en los medios de comunicación, la escuela y el Estado– de jóvenes de sectores populares, y cómo esta construcción se convierte en un relato dominante, para, posteriormente, explorar algunas alternativas metodológicas y pedagógicas de trabajo corporal, dilucidadas en la experiencia de talleres de artes escénicas con jóvenes, y planteadas como potenciales espacios para la generación de contra-normas corporales, que impugnan a la norma corporal hegemónica.



Isabel Paredes Ortiz (Quito, 1986) es Licenciada en Comunicación Social, con mención en Desarrollo (2011) por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), Quito, y Magíster en Estudios de la Cultura, con mención en Comunicación (2013) por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito. Actualmente es docente titular en la carrera de Comunicación Social de la UPS, a cargo de las cátedras Nuevas metodologías de comunicación popular y Comunicación no verbal, y miembro del Consejo de la misma carrera en esta Universidad. En 2009 fue asistente de investigación y supervisora de la Encuesta sobre desarrollo y ciudadanía en Cotacachi. Ha trabajado con niños, niñas y jóvenes de sectores populares en diversos proyectos de comunicación y arte desde 2006.

ISBN: 978-9978-84-718-3



9789978847183