



Universidad de Valladolid



PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

**Teatro Aplicado para la prevención de la
violencia de género y la promoción de la
igualdad:**

**Un estudio de caso en el ámbito de la
Formación Profesional (FP)**

Presentada por Yasna Patricia Pradena García para
optar al grado de Doctora por la Universidad de
Valladolid

Dirigida por:

Dra. Rocío Anguita Martínez
Dra. Teresa Alario Trigueros

Agradecimientos

Mis agradecimientos al siguiente reparto:

Personaje 1. La piedra angular:

A mi familia en Chile. A mi padre, a mis hermanas y mis hermanos, a mis sobrinos y a mi sobrina. En especial a mi madre que, en la madurez de su vida, decidió cumplir su sueño de terminar sus estudios escolares y hacer algo exclusivamente para ella. Gracias mamá por ser mi referente de fortaleza, perseverancia y lucha. Y porque siempre me dijiste que tenía que estudiar para poder tomar mis propias decisiones y ser una mujer libre.

Personaje 2. Las directoras de la obra:

A Rocío Anguita porque al comienzo de este camino supo ver con empatía y preocupación las dificultades a las que me enfrentaba en mi condición de estudiante-migrante-trabajadora emprendiendo una tesis doctoral. Gracias Rocío porque sin tu generosidad y apoyo hubiese sido muy difícil y casi imposible andar este camino. Igualmente, agradezco a Teresa Alario por impulsarme a buscar en el arte y el feminismo algunas referencias que, de alguna manera, se reflejan en estas páginas.

Personaje 3. El viaje:

A Eduardo Fernández por remover en mí muchas sensibilidades y emociones que me ayudaron a interconectar los conocimientos que traía con lo nuevo que comenzaba a escribir en estas páginas. Gracias Edu por los esquemas en la pizarra y por la gramola que animaba este viaje que recién comienza.

Personaje 4. Las profesoras:

A Paloma Pérez, Pilar Díez y Gloria García por abrirnos las puertas de vuestras disruptivas y creativas aulas y permitirnos entrar en vuestro mundo de enseñanza y aprendizaje a través del happening/teatro/performance para avanzar hacia un mundo más justo e igualitario.

Personajes 5. Las actrices y los actores de la obra:

A las y los estudiantes de Formación Profesional por permitirme confirmar lo que decía Augusto Boal: todas y todos podemos ser actrices y actores ¡Incluso las actrices y los actores!

Personaje 6. El teatro aplicado y la investigación:

A Ana Sedano-Solis por acogerme en la Escuela de Teatro de la Universidad Católica de Chile para realizar una estancia que me permitió conocer a diversas personas y referencias literarias vinculadas a mi tema de investigación. Igualmente, a Verónica García Huidobro por el contacto y la gestión. Gracias por acercarme a vuestras investigaciones y confirmar que somos muchas realizando acciones a partir del teatro aplicado en educación.

Personaje 7. Las compañeras de la universidad:

A Gema Cienfuegos, a Sofía Marín, a Vanesa Gallego, a Estefanía Espina por los intercambios de experiencias y por estar siempre atentas a mi proceso.

Personaje 8. Las compañeras de vida:

A Ángeles Manso, a Carolina Baeza, a Julia González, a Erika (Peri), a Natalia y Paz, a Lou, a Krysia por la compañía, las conversaciones y los encuentros de distintas formas y colores.

Personaje 9. El compañero de vida:

A Ezequiel, gracias por todo lo vivido.

¡Hasta que la dignidad y la igualdad se hagan acostumbre!

Resumen

Esta tesis doctoral presenta un estudio de caso realizado sobre el proceso educativo de creación, implementación y presentaciones de una performance teatral creada por estudiantes de Formación Profesional (FP) y dirigida al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad. Los objetivos de la tesis son: a) elaborar un mapa de la cuestión sobre la necesidad de enriquecer el estudio de la violencia estructural patriarcal a través de los estudios teatrales, con énfasis en la reflexión epistémica sobre el teatro con enfoque de género y feminista y su aplicación a contextos educativos convertidos en espacios para la prevención de dicha violencia, la promoción de la igualdad, la innovación social y de participación ciudadana; b) indagar acerca de los procesos de creación y dramatización teatral utilizados en las aulas de Formación Profesional, valorando las potencialidades del teatro aplicado performativo para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad con estudiantes de secundaria, a través de la realización de un estudio de caso en torno a los micromachismos entre jóvenes adolescentes; y c) generar diversas reflexiones y propuestas de actuación a partir del trabajo con adolescentes en el campo de la intervención en educación formal, en el ámbito de la formación e investigación docente y, más específicamente, de la pedagogía teatral en el contexto sociocomunitario y de formación profesional, capaces de incorporar un enfoque de género y/o feminista que faciliten el reconocimiento de las microviolencias cotidianas que las mujeres jóvenes sufren en el marco de la cultura patriarcal.

Realizamos un estudio cualitativo orientado por un interés de tipo interpretativo-hermenéutico que adopta como modelo de trabajo etnográfico un enfoque basado en el estudio de casos, en el que se han utilizado dispositivos y técnicas etnográficas tales como la observación no participante, grabaciones en vídeo, entrevistas semiestructuradas y análisis de producciones escritas del alumnado.

Los principales hallazgos de la investigación muestran que la implementación de la performance teatral como metodología educativa activa y ecología del aprendizaje enriquece la formación profesional de los y las futuras mediadoras/es para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad; transforma el aula en un laboratorio creativo y al alumnado en creadores y creadoras de su propio aprendizaje; la creación dramática y narrativa, experimental y participativa, que construye en el aula formas dialógicas y horizontales con las que indagar e investigar en torno a al micromachismo, han permitido no sólo visibilizarlos, sino también interpretar e integrar pedagógicamente los conocimientos tácitos que el alumnado de Formación Profesional y de Ed. Secundaria tienen sobre el género, las relaciones de violencia simbólica e incluso física ejercida sobre las mujeres en contextos de socialización juvenil y adolescente.

La discusión y conclusiones sugieren la importancia de incorporar procesos creativos-artísticos en la educación que promuevan ecologías de aprendizajes participativas y colaborativas desde un enfoque crítico feminista que favorezcan estrategias didácticas basadas en pedagogías corporizadas, dialógicas y reflexivas. Al mismo tiempo, la interacción entre el alumnado y el medio sociocultural puede permitir la exploración autónoma en contextos de innovación social y ciudadana para avanzar hacia una educación y una sociedad más igualitarias.

Palabras clave: Teatro aplicado, pedagogías feministas, promoción de la igualdad de género, formación profesional, educación secundaria, estudio de caso

Abstract

This doctoral thesis presents a case study on the educational process of the creation, implementation and presentations of a theatrical performance created by Vocational Training (VET) students and aimed at students of Compulsory Secondary Education (ESO) for the prevention of gender violence and the promotion of equality. The objectives of the thesis are: a) to draw up a map of the question on the need to enrich the study of patriarchal structural violence through theatrical studies, with emphasis on epistemic reflection about theatre with a gender and feminist approach and its application to educational contexts converted into spaces for the prevention of such violence, the promotion of equality, social innovation and citizen participation; b) to investigate the processes of theatrical creation and dramatisation used in vocational training classrooms, assessing the potential of applied performative theatre for the prevention of gender-based violence and the promotion of equality with secondary school students, through a case study on micro-chauvinisms among young adolescents; and c) to generate various reflections and action based proposals on working with adolescents in the field of intervention in formal education, in the field of teacher training and research and, more specifically, in theatre pedagogy in the socio-community and vocational training context, capable of incorporating a gender and/or feminist approach that facilitates the recognition of the everyday micro-violence that young women suffer in the framework of patriarchal culture.

We conducted a qualitative study guided by an interpretative-hermeneutic type interest that adopts a case study approach as a model of ethnographic work, in which ethnographic devices and techniques such as non-participant observation, video recordings, semi-structured interviews and analysis of students' written productions have been used.

The main findings of the research show that the implementation of theatre performance as an active educational methodology and learning ecology enriches the professional training of future mediators for the prevention of gender violence and the promotion of equality; it transforms the classroom into a creative laboratory and the students into creators of their own learning; the experimental, participatory, dramatic and narrative creation, which build in the classroom dialogical and horizontal ways of investigating and researching micro-chauvinisms, have made it possible not only to make them visible, but also to interpret and pedagogically integrate the tacit knowledge that students in Vocational Training and Secondary Education have about gender, the relations of symbolic violence, and even fiscal, exercised on women in the contexts of juvenile and adolescent socialisation.

The discussion and conclusions suggest the importance of incorporating creative-artistic processes in education that promote participatory and collaborative learning ecologies from a critical feminist approach that favours didactic strategies based on embodied, dialogical and reflexive pedagogies. At the same time, the interaction between students and the socio-cultural environment can enable autonomous exploration in contexts of social and civic innovation to move towards a more egalitarian education and society.

Keywords: Applied theatre, feminist pedagogies, promotion of gender equality, vocational training, secondary education, case study.

La presente tesis doctoral ha sido financiada por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de las ayudas destinadas a la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo. En la orden EDU/556/2019, (VA241-18)

INDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	I
RESUMEN	II
ABSTRACT	III
INTRODUCCIÓN	1
<i>Planteamiento del problema y objetivos de investigación</i>	7
<i>Estructura de la tesis doctoral</i>	8
CAPÍTULO 1. CULTURA PATRIARCAL Y VIOLENCIA DE GÉNERO	13
1.1. INTRODUCCIÓN	14
1.2. LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL PATRIARCAL	14
<i>El patriarcado y la dominación masculina</i>	15
<i>La violencia de género: aproximación conceptual e histórica</i>	16
<i>Opresión estructural, simbólica y sistémica sobre las mujeres</i>	18
1.3. ESTUDIOS SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO: UN MARCO DE ANÁLISIS.....	21
<i>Ecofeminismo: el cuerpo de la mujer como territorio de explotación, expropiación y apropiación</i> ..	22
<i>Mujeres en el arte: borramiento, exclusión e invisibilidad de sus obras</i>	24
<i>Mujer y medios de comunicación: el dolor de mirar con los ojos del patriarcado dentro del tecnocapitalismo</i>	28
<i>La mujer en el ámbito laboral: feminización globalizada del trabajo, explotación generizada y escisión del valor</i>	32
<i>Los hombres y la construcción de la masculinidad hegemónica</i>	35
1.4. LOS MICROMACHISMOS COMO PRÁCTICAS INVISIBLES DE DESIGUALDAD	39
1.4.1. Los micromachismos y la violencia de género en la adolescencia.....	41
<i>La violencia de género entre jóvenes como síntoma de la masculinidad hegemónica patriarcal</i>	41
<i>Micromachismos, jóvenes y violencia hacia las mujeres en espacios de ocio</i>	45
1.5. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO	47
<i>Proyectos y estrategias internacionales, europeos y estatales contra la violencia de género en el ámbito educativo</i>	48
<i>Proyectos educativos de carácter más específico en relación con la prevención de la violencia de género y algunas investigaciones de interés</i>	49
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LOS ESTUDIOS TEATRALES	53
2.1. INTRODUCCIÓN	54
2.2. EL TEATRO COMO DISCIPLINA: APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS.....	56
2.3. POÉTICAS DEL TEATRO REALISTA: EL DRAMA MODERNO Y EL REFLEJO DE LA BURGUESÍA.....	60
<i>Exponentes y obras del teatro realista</i>	63
<i>Las mujeres invisibles del teatro realista</i>	65
<i>Interés para el campo educativo con enfoque de género</i>	69
2.4. POÉTICAS DEL TEATRO SIMBOLISTA: UNA EXPRESIÓN SIMBÓLICA Y RUPTURISTA EN LOS ESCENARIOS VANGUARDISTAS	69
<i>Exponentes y obras del Teatro Simbolista</i>	73
<i>Las mujeres en el Teatro Simbolista</i>	75
<i>Interés para el campo educativo con enfoque de género</i>	77
2.5. POÉTICAS DEL TEATRO POLÍTICO: UNA DIDÁCTICA ARTÍSTICA PARA LA CONCIENTIZACIÓN	78
<i>Exponentes y obras del Teatro Político</i>	81
<i>Las mujeres en el Teatro Político</i>	84
<i>Interés para el campo educativo con enfoque de género</i>	84

2.6. POÉTICAS DE LO PERFORMATIVO: ARTE EN ACCIÓN, RUPTURA DE LAS FRONTERAS, HIBRIDACIÓN Y EXPERIMENTALIDAD EN LAS ARTES ESCÉNICAS	84
<i>Exponentes y obras de las poéticas performativas: la emergencia de las mujeres en la creación</i>	90
<i>Interés para el campo educativo con enfoque de género</i>	93
2.7. POÉTICAS DEL TEATRO POSTDRAMÁTICO: EL MICRORRELATO, LA POLIFONÍA, Y LA INTERTEXTUALIDAD	93
<i>Exponentes del Teatro Postdramático</i>	95
<i>Interés para el campo educativo con enfoque de género</i>	95
2.8. POÉTICAS DEL TEATRO FEMINISTA	96
<i>La necesidad de una mirada feminista en el Teatro</i>	96
<i>Estéticas de trabajo teatral feminista</i>	97
¿QUÉ ENTENDEMOS POR TEATRO FEMINISTA? CRÍTICA TEATRAL DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO ..	103
CAPÍTULO 3. EL TEATRO APLICADO EN EDUCACIÓN.....	108
3.1. INTRODUCCIÓN	109
3.2. EL TEATRO FUERA DEL TEATRO: UN CONCEPTO PARA LAS PRÁCTICAS TEATRALES EN SU AMPLIA DIVERSIDAD	109
<i>Conceptualización del Teatro Aplicado</i>	109
<i>Mapeando los estudios sobre Teatro Aplicado</i>	111
3.3. TEATRO APLICADO EN EDUCACIÓN: POTENCIALIDAD DEL TEATRO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	117
<i>Estudios de Teatro Aplicado en Educación</i>	119
3.4. PEDAGOGÍA TEATRAL: METODOLOGÍAS TEATRALES PARA LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	122
<i>Ecologías del aprendizaje, orquestación educativa y procesos de creación a través del teatro</i>	124
3.4.1. PEDAGOGÍA TEATRAL COMO METODOLOGÍA CONSCIENTIZADORA	126
<i>Conscientización y Teatro Aplicado en Educación</i>	126
3.4.2. PEDAGOGÍA TEATRAL COMO CONCIENCIACIÓN CRÍTICA DE GÉNERO.....	129
<i>La articulación entre la Pedagogía Feminista y el Teatro Aplicado</i>	129
<i>Estudios de Teatro Aplicado en Educación y Violencia de Género</i>	130
<i>Experiencias de Teatro Aplicado en la educación como metodología para la prevención de la violencia de género</i>	134
3.4.3. TEATRALIDADES EXPANDIDAS Y NUEVAS CONFIGURACIONES DE LO PÚBLICO	136
3.4.4. PEDAGOGÍA TEATRAL COMO LABORATORIOS DE INNOVACIÓN CIUDADANA	137
CAPÍTULO 4. EL DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	141
4.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	142
4.1.1. La investigación cualitativa y el paradigma interpretativo-hermenéutico como metodología de trabajo	142
<i>Un primer acercamiento al diseño de investigación utilizado: la estrategia etnográfica</i>	149
4.1.2. El estudio de caso como metodología de investigación en la tesis doctoral.....	151
4.2. CONTEXTO, ESCENARIOS Y SELECCIÓN DE PARTICIPANTES	152
4.2.1. Escenario del estudio	152
4.2.2. Caso del estudio: diseño educativo del proyecto “Da la vuelta al espejo”	154
4.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y FOCO DE ESTUDIO.....	155
4.4. PROCEDIMIENTOS Y METODOLOGÍAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	156
<i>Investigación Narrativa</i>	158
<i>Metodologías horizontales</i>	159
<i>Entrevistas grupales, abiertas y negociadas</i>	160
<i>Estudios observacionales</i>	161
4.5. DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EN EL ESTUDIO	162
4.5.1. Pedagogía Teatral como ecología de aprendizaje.....	162

4.5.2. Análisis de la performance teatral, presentaciones y dinimizaciones como medios educativo-artístico para la concientización de género	163
a) <i>La performance teatral como objeto artístico</i>	163
b) <i>La dinamización como metodología de reflexión dialógica y la recreación de la performance teatral como propuesta de transformación</i>	164
4.5.3. Sistematización de la experiencia educativa de diseño e implementación de la performance teatral “Da la vuelta al espejo” para la prevención de la violencia de género y promoción de la igualdad	165
4.6. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	165
<i>Procesos de codificación y categorización</i>	166
<i>El mapeo conceptual, representaciones gráficas y audiovisuales</i>	166
<i>Análisis del discurso</i>	166
<i>Análisis de narraciones</i>	167
4.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y DE CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	167
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	170
5.1. PEDAGOGÍA TEATRAL COMO ECOLOGÍA DE APRENDIZAJE.....	171
5.1.1. Pedagogía dialógica como estrategia para reconocer los conocimientos tácitos de género del alumnado en Formación Profesional	171
5.1.2. Pedagogía teatral: implementación de ecosistemas educativos participativos a través de la creación de la performance teatral.....	178
<i>Desde la lectura dramatizada y la declamación, hasta la exploración de las emociones en el ambiente educativo-teatral</i>	178
<i>Activación de las emociones y el cuerpo como soportes transferenciales</i>	184
<i>La improvisación como estrategia de búsqueda narrativa y definición de roles</i>	188
<i>Recursos espaciales e incorporación de elementos narrativos textuales, simbólicos y escenográficos</i>	192
<i>Los recursos pedagógicos teatrales y su sistematización</i>	201
5.2. LA PERFORMANCE TEATRAL COMO OBJETO ARTÍSTICO: PUESTA EN ESCENA, PERSONAJES Y SUS ROLES	205
5.2.1. Descripción de la performance teatral “Da la vuelta al espejo”	207
5.2.2. Análisis de la performance teatral “Da la vuelta al espejo”	217
5.2.3. Conformaciones espacio-temporales de la performance teatral: cronotopías en “Da la vuelta al espejo”	220
5.2.4. Enunciación y discurso teatral. Relaciones enunciatario-enunciador.....	222
5.2.5. La gestión enunciativa de la visualidad	224
5.2.6. Análisis de la corporalidad y la presencia escénica en la performance teatral “Da la vuelta al espejo”	226
5.3. LA DINAMIZACIÓN COMO METODOLOGÍA DE REFLEXIÓN DIALÓGICA.....	231
5.3.1. Estrategias de mediación pedagógica activadas para facilitar en la audiencia procesos de involucramiento sobre la violencia micromachista.	231
<i>Activación del diálogo y la reflexión para facilitar el aprendizaje de la audiencia</i>	232
<i>Una audiencia participativa: aportaciones para transformar la realidad</i>	237
<i>Propuestas narrativas de espectadores y espectadoras participativas</i>	238
<i>Propuestas corporizadas de espectadores y espectadoras participativas</i>	244
5.4. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PERFORMANCE TEATRAL “DA LA VUELTA AL ESPEJO” PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD	249
5.4.1. Visiones evaluativas del alumnado de FP respecto de su proceso de aprendizaje durante la implementación de la performance teatral.....	250
5.4.2. La audiencia y sus apreciaciones respecto de la performance teatral	271
5.4.3. Procesos de co-evaluación entre docentes y estudiantes de FP	274
<i>Evaluaciones al finalizar el proceso</i>	278
5.4.4. Entrevista informativa del proceso entre docentes y equipo investigador.....	282

5.4.5. Devolución informativa y co-evaluación del proceso entre estudiantes y equipo investigador ..	290
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	293
6.1. DRAMATIZANDO LOS MICROMACHISMOS ENTRE JÓVENES ADOLESCENTES.....	294
6.2. PERFORMANCE TEATRAL PARA APRENDER IGUALDAD EN DOS CICLOS SUPERIORES DE FP	296
<i>Metodologías concientizadoras para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro</i>	
<i>Aplicado a la Educación.....</i>	298
6.3. INNOVAR EN LA EDUCACIÓN EN FP: UNA PERFORMANCE TEATRAL PARA LA PROMOCIÓN DE LA	
IGUALDAD DE GÉNERO.....	300
<i>Coreografías del aprendizaje para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro</i>	
<i>Aplicado a la Educación.....</i>	300
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	303
7.1. PRINCIPALES HALLAZGOS	304
7.2. LIMITACIONES Y DIFICULTADES EN EL ESTUDIO.....	309
7.3. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	310
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	312
REFERENCIAS DE IMÁGENES	354
ANEXOS	357

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Presentación de una obra de teatro con estudiantes del Programa ACCIONA	3
Figura 2. Performance “Círculo de seguridad”	5
Figura 3. Performance con grupo de mujeres de ADAVASYMT	6
Figura 4. Una escena de la Inquisición	17
Figura 5. Reivindicación ecofeminista en el espacio público	22
Figura 6. Queridas Viejas Project	26
Figura 7. El género y los trabajos del cuidado en contexto de pandemia	33
Figura 8. Masculinidad hegemónica	36
Figura 9. Proyectos de educación	47
Figura 10. Nora Helmer (Obra teatral Casa de Muñecas)	65
Figura 11. Minna Canth	66
Figura 12. Eleonora Duse	67
Figura 13. Faustina Sáez	67
Figura 14. Rebecca Harding	68
Figura 15. Inés Echeverría	69
Figura 16. Teatro simbolista: El Pájaro Azul.	71
Figura 17. Judith Gautier	75
Figura 18. Renée Vivien	76
Figura 19. Anna de Noailles	76
Figura 20. Marina Abramovic	90
Figura 21. Esther Ferrer	91
Figura 22. Ana Mendieta	91
Figura 23. Regina José Galindo	92
Figura 24. María Galindo	92
Figura 25. Performance poses (2011)	93
Figura 26. Pamela Palenciano	130
Figura 27. Proyecto Valeda	131
Figura 28. Teatro de las oprimidas	138
Figura 29. Obra de teatro Malas	139
Figura 30. Fases del diseño de trabajo desarrollado en el aula por las docentes	154

Figura 31. Tormenta de ideas: Ejercicios grupales en los que surgen ideas desde el diálogo y la experiencia de cada estudiante en relación con la temática de género	172
Figura 32. Documento dado en el aula con ejemplos de micromachismos en la vida cotidiana	175
Figura 33. Ejercicio de declamación de una frase	179
Figura 34. Estudios en educación emocional	182
Figura 35. Ejercicio de corporización a partir de la obra “ <i>La Primavera</i> ” de Botticelli	185
Figura 36. Ejercicio de corporización a partir de la obra “ <i>Las señoritas de Avignon</i> ” de Picasso	186
Figura 37. Ejercicio de improvisación sobre los micromachismos con sugerencias de la investigadora	188
Figura 38. Momento de reflexión en medio de trabajo de improvisación en el escenario	190
Figura 39. Ejercicios de improvisación. Escenas corporizadas de micromachismos	190
Figura 40. Ejercicio de improvisación con música	191
Figura 41. Ejercicio de improvisación para la creación de escena micromachismos en el aula	193
Figura 42. Ejercicio de improvisación para la creación de escena micromachismos en el salón de actos	193
Figura 43. Ejercicio de improvisación para la creación de escena micromachismos en el aula	194
Figura 44. Ensayos de la performance teatral	194
Figura 45. Juego teatral de improvisación: grupo de chicas mordiendo una manzana	195
Figura 46. Incorporación de espejos como símbolo del reflejo de la sociedad	196
Figura 47. Incorporación de atrezzo decorativo	197
Figura 48. Incorporación de atrezzo narrativo	198
Figura 49. Propuesta cartel de difusión 1	199
Figura 50. Propuesta cartel de difusión 2	199
Figura 51. Selección del cartel de difusión	200
Figura 52. Dimensiones de estrategias metodológicas en el proyecto educativo	205
Figura 53. Cronograma de presentaciones de la performance teatral	206

Figura 54. Esquema general de la performance teatral “Da la vuelta al espejo”	207
Figura 55. Comienzo de la obra: baile de chicas	207
Figura 56. Escena 1: Fiesta de chicas interrumpida por chico que apaga la música	208
Figura 57. Chica coge una manzana, se acerca chico para quitársela	209
Figura 58. Chica agredida por chico al arrebatarle la manzana	209
Figura 59. Chico tras agredir a la chica	209
Figura 60. Escena 2: Chico se lleva a chica a otro lugar después de drogarla	210
Figura 61. Escena 3: Chico arrebata el móvil a su chica	210
Figura 62. Escena 3: Chico silencia a su chica con un gesto	211
Figura 63. Escena 4: Chico quita pintura labial de la boca de la chica	211
Figura 64. Escena 4: Chica detrás del chico luego de haberle quitado el labial rojo de los labios	212
Figura 65. Escena 5: Chico cubre escote a chica	212
Figura 66. Espejos que representan el reflejo de la sociedad	213
Figura 67. Final de las escenas	213
Figura 68. Grupo de chicas empoderadas al finalizar la obra	214
Figura 69. Grupo de chicas y chicos ubicadas en la misma posición	215
Figura 70. Frase “Mira con otros ojos” que se construye dando vuelta los espejos para el mensaje final de la obra	215
Figura 71. Vídeo de la canción “Caza de Pañuelos” de Rayden que se presenta al final de la obra	216
Figura 72. Músico que sonoriza la performance teatral “Da la vuelta al espejo”	217
Figura 73. Roles actanciales (Greimas)	217
Figura 74. Análisis de la performance teatral a través de los roles actanciales	219
Figura 75. Dinamización grupal tras la función de la performance teatral	233
Figura 76. Estudiantes de la ESO opinando sobre la obra	237
Figura 77. Estudiante de la ESO opinando sobre la obra	241
Figura 78. Estudiante de la ESO opinando sobre la obra	241
Figura 79. Estudiante de la ESO opinando sobre la obra	242
Figura 80. Recreación de la escena del baile del grupo de amigas con la incorporación de chicas	245

Figura 81. Recreación de la escena del baile del grupo de amigas con la incorporación de chicos	245
Figura 82. Recreación de la escena del baile con la incorporación de situación violenta	246
Figura 83. Recreación de la escena del baile del grupo de amigas con la incorporación de chicos	246
Figura 84. Recreación de la escena 2 con la incorporación de chicos en el parque	247
Figura 85. Recreación de la escena 2, los chicos ayudan a la chica	247
Figura 86. Recreación de la escena 3. Chico quita móvil a hombre joven para devolverlo a la chica	248
Figura 87. Recreación de la escena 3. Chico devuelve el móvil a la chica	248
Figura 88. Teatro como soporte del diario de aprendizaje	255
Figura 89. Diario de aprendizaje de una estudiante	256
Figura 90. Diario de aprendizaje de una estudiante	257
Figura 91. Diario de aprendizaje de una estudiante	258
Figura 92. Diario de aprendizaje de una estudiante	259
Figura 93. Diario de aprendizaje de una estudiante	260
Figura 94. Ilustración de compañeras de escena en diario de aprendizajes de una estudiante	261
Figura 95. Diario de aprendizaje de una estudiante	262
Figura 96. Pregunta 6: examen Módulo de Información Juvenil del Ciclo formativo de Animación Sociocultural y Turística	264
Figura 97. Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen	264
Figura 98. Respuesta de una estudiante a la pregunta 6 del examen	265
Figura 99. Respuesta de una estudiante a la pregunta 6 del examen	266
Figura 100. Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen	267
Figura 101. Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen	267
Figura 102. Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen	268
Figura 103. Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen	268
Figura 104. Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen	269
Figura 105. Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen	269
Figura 106. Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen	270
Figura 107. Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen	270
Figura 108. Coevaluación tras la primera presentación de la performance teatral	274

Figura 109. Diana con objetivos de aprendizaje para evaluación	278
Figura 110. Sesión de evaluación al finalizar el proceso educativo-teatral	279
Figura 111. Juego de lanzar la pelota para concientización de grupo	281
Figura 112. Conceptos relevantes del proceso de aprendizaje que han vivido	282
Figura 113. Grupos de trabajo para evaluación y análisis del proceso	291
Figura 114. Dinámica “los sombreros de pensar” (“máscaras de pensar”)	292
Figura 115. Síntesis jornada de devolución con el alumnado de FP.	292

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Procedimientos, Técnicas e Instrumentos de recogida de información	157
Tabla 2. Preguntas y categorías de investigación de la dimensión Pedagogía Teatral como ecología de aprendizaje	162
Tabla 3. Preguntas y categorías de análisis de la performance teatral: roles actanciales	163
Tabla 4. Preguntas y categorías de análisis de la performance teatral: dinamización y recreación	164
Tabla 5. Preguntas y categorías de análisis de la performance teatral: sistematización de la experiencia	165
Tabla 6. Programación del módulo de Habilidades Sociales del ciclo de Promoción de la Igualdad de Género	181
Tabla 7. Definición de roles del alumnado en el proyecto	189
Tabla 8. Objetivos de las tres asignaturas que participan en la performance teatral	232
Tabla 9. Ponderación para tomar la decisión cualitativa de la nota	249
Tabla 10. Programación del módulo formativo de Habilidades Sociales de Promoción de la Igualdad de Género	263
Tabla 11. Los sombreros de pensar (Las máscaras de pensar). Dinámica para devolución con alumnado FP	291

Introducción

Esta tesis doctoral es el fruto de un largo camino que he ido trazando como actriz, profesora de educación básica (primaria) y arteterapeuta. En Santiago de Chile (SC) y los últimos seis años en España.

La precuela de esta historia comienza con mi formación de actriz y mis ganas de actuar en los escenarios, como también en otros contextos fuera de ellos. De forma muy intuitiva y en busca de una estabilidad laboral, me fui interesando y comprometiendo en integrar mis prácticas teatrales a otros ámbitos, lo que me llevó a diversos lugares vinculados con la cultura, la educación y las artes en sus amplias manifestaciones. En este andar, me encontré con el Museo Interactivo Mirador (museo de ciencias y tecnología) (SC) al que me incorporé como guía en la atención a diversos públicos. Sin embargo, este período no me aleja de lo teatral, debido a que, por una parte, realizaba talleres de teatro y títeres, entre otras actividades. Y, por otra parte, dos compañeros con los que compartíamos el oficio teatral me invitan a participar como actriz en dos obras de teatro con temática educativa-científica dirigida a los niños y niñas que acudían al museo.

Esta incursión en el ámbito museístico y la particularidad de ser “actriz”, me llevó a hacia otros espacios como las salas de exposiciones de arte del Centro Cultural la Moneda (SC), el Espacio Fundación Telefónica (SC), el Centro Gabriela Mistral (SC), y el Museo de la Solidaridad Salvador Allende (SC) desarrollando labores de visitas guiadas, talleres de arte, diseño educativo, en roles denominados como “educadora de museo” y/o “mediadora artística” en los que, de una u otra manera, incorporaba mis estudios y prácticas teatrales como recurso aplicado en la educación no formal.

De forma simultánea a estas experiencias laborales, que requerían procesos de educación y capacitación continua en temáticas vinculadas a las exposiciones y obras de teatro “mediadas” con las que trabajaba, iban surgiendo otras posibilidades de participación en distintos proyectos artísticos, principalmente dirigidos a la infancia y la adolescencia, en los que integrábamos técnicas de las artes escénicas, plásticas y audiovisuales con el afán de transmitir un mensaje con un contenido educativo.

Sin embargo, una de las experiencias más significativas y enriquecedoras a nivel profesional y personal, fue participar desde el inicio como artista-educadora en el programa *Okupa* (actualmente programa *Acciona*) impulsado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile:

El programa **Acciona** nace el año 2011 como sucesor del programa **Okupa**, iniciativa creada el año 2007 a partir de las demandas planteadas por los y las estudiantes exigiendo una mejor educación secundaria para el país. De esta manera, Acciona se transforma en un programa pionero en el fomento de la educación artística en la educación pública chilena, modelo que ha servido como referencia para el Programa de Educación Artística en la Jornada Escolar Completa llevado adelante por el Ministerio de Educación desde el año 2015. Acciona se presenta como una plataforma de apoyo para la escuela, vinculando a una serie de actores e instituciones interesadas por el arte, la educación y la cultura con el objeto de aportar a la educación en Chile y alcanzar conjuntamente el fin del programa, entendido como el mejoramiento de la calidad de la educación a través del desarrollo de la creatividad, la formación cultural y artística, y el desarrollo de capacidades socio afectivas de los/as estudiantes.¹

En este programa participé realizando talleres de teatro articulados con diversas asignaturas de la programación curricular tanto en educación básica (primaria), como en la media (secundaria) de diferentes colegios públicos de Santiago de Chile. Esta experiencia provoca un gran cambio frente a la mirada que tenía del teatro y mi responsabilidad de utilizarlo como recurso

¹ Información extraída de la página web del [Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio](https://www.cultura.gob.cl/educacion-artistica/acciona/) de Chile. <https://www.cultura.gob.cl/educacion-artistica/acciona/>.

de enseñanza en entornos educativos muy complejos socialmente por la precariedad de la educación pública, desmantelada por las políticas neoliberales instauradas en la dictadura (1973-1990) que provocaron la desconfianza de la ciudadanía en la educación pública, para favorecer los sistemas educativos subvencionados (concertados) y los privados, dejando “lo público” a los más vulnerables y produciendo una gran desigualdad en la educación.

En este contexto, trabajábamos con docentes de distintas áreas del aprendizaje para facilitar, a través del teatro aplicado en educación, didácticas que produjeran procesos de enseñanza-aprendizaje activos y creativos. Este proceso fue crucial para comprender y comprobar que el teatro estaba siendo una herramienta metodológica efectiva tanto para los y las docentes que participaban, como para los y las estudiantes con quienes trabajaba. Asimismo, sentí la necesidad de incorporar recursos terapéuticos para un ámbito profesional centrado en la inclusión de personas, como vemos en la Figura 1., en la que presentamos una obra teatral con jóvenes con capacidades cognitivas y funcionales diversas.

Figura 1.

Presentación de una obra de teatro con estudiantes del Programa ACCIONA.



Nota. Imagen elaboración propia

En esa intención por continuar dicha especialización, participé en la convocatoria para una beca de estudios en España la que me otorgaron para cursar el *Máster de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, estudios interuniversitarios en la Universidad de Valladolid, Universidad Autónoma y Complutense de Madrid. Las clases del máster empezaban en la Universidad Complutense, por lo que viví en Madrid los primeros 7 meses. Este primer periodo fue muy significativo e intenso porque no llevaba dos semanas viviendo allí y comenzaron las clases con muchas horas presenciales y también mucho trabajo en casa, lecturas, trabajos individuales, trabajos grupales, todos los días 100% dedicada a ello. Sin embargo, me organizaba bien y podía, además de estudiar, dedicarme a explorar la ciudad y todo lo que se podía hacer en Madrid. Por ejemplo, ir a la Tabacalera a tomar clases de danza Contac y participar todos los viernes en las “jam session” que me hacían muy bien para desconectar un poco de los estudios, conectarme con el cuerpo y el movimiento.

Con esta experiencia, pienso en lo difícil que se nos hace trabajar y estudiar a la vez, y en lo afortunada que he sido al haber obtenido esta beca para seguir estudiando y profundizando mis prácticas profesionales. En la Universidad Complutense de Madrid tuve como profesora a Marian López Fernández-Cao, una referente que, desde este momento en adelante, por sus enseñanzas y propuestas metodológicas, marcó un hito en mi vida a nivel profesional y también a nivel personal. Marian provocó que se removieran íntegramente mis conocimientos y todo lo que yo

creía saber, lo pude constatar. Sin embargo, los conocimientos que traía los empecé a mirar desde otras perspectivas más inclusivas, con enfoque de género crítico y feminista. Algo que en Chile hacía de manera muy intuitiva en mis prácticas como profesora y mediadora, a partir de estos estudios, pude consolidar y entender no sólo desde la práctica, sino también analizando la teoría para repensar la transdisciplinariedad de las artes en los diversos espacios socioculturales en los que se desarrolla con un fin social, educativo y político. Sin duda, estos aprendizajes tenían la inclusión como hilo conductor y principalmente la visibilización de las mujeres excluidas por la historia hegemónica. Dicho de otro modo, desde una perspectiva de igualdad para las mujeres en relación con los privilegios históricos que han pertenecido a los hombres.

Marian López, además de visibilizar a otras mujeres a través de sus biografías, nos invitaba a visibilizarnos y reconocernos a nosotras mismas. Mirar nuestras experiencias como mujeres desde una óptica investigadora, tomando como recurso la autoetnografía. Ella nos motivaba a reconstruir nuestra historia desde una perspectiva feminista, dejando de lado el androcentrismo para construir una nueva historia en la que aparezcamos y se nos sitúe en el lugar histórico como nos corresponde. Esta experiencia personal de reencuentro conmigo y mi condición de mujer migrante, lejos de la tierra de origen, de la familia, de las amigas y los amigos, me hizo reconocer mi valentía y la capacidad que tenía para poder transmitirla posteriormente a otras mujeres que reconocen sus opresiones para poder cambiarlas y sentirse bien con ellas mismas. La canalización artística que hice de este proceso ha sido mi reencuentro con lo performativo.

Las clases del máster continuaron en la Universidad de Valladolid. Aquí, luego de cursar y aprobar todos los módulos, realicé las prácticas en el Área de Investigación y Educación del Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo de Valladolid. En estas prácticas reconocí una serie de actividades dirigidas a los distintos públicos y niveles educativos que eran cercanas a mi experiencia en Chile. Sin embargo, en el museo Patio Herreriano tuve la posibilidad de participar en propuestas educativas que promovían la inclusión no sólo dedicando y adaptando una visita guiada a un grupo específico, sino también desarrollando actividades “con” los grupos. Uno de los colectivos con los que trabajé fue el del programa “*Arterias con locura*” un proyecto de inclusión del Hospital Universitario Río Hortega de Valladolid, específicamente el Centro de Intervención Comunitaria (CIC) que atiende a un grupo de usuarios y usuarias con malestar psíquico, con el área de Investigación y Educación del Museo. El objetivo de este programa era mostrar las capacidades creativas artísticas de las y los usuarios, visibilizar la realidad de los problemas del malestar psíquico y terminar con los prejuicios hacia estas personas.

En ese programa trabajé durante 10 sesiones como acompañante de las y los usuarios del CIC. En este período colaboré en el proceso creativo del nuevo número del fanzine “*Arterias con locura*” que realizó una edición especial de forma manual y que se acerca a un formato estético más parecido a los fanzines originales tomando como recursos la fotocopia, escritura de textos hechos a mano, técnicas de collage, pintura, entre otros.

Paralelamente en el Área de Investigación y Educación del Museo, se desarrollaba *Arte en Acción, un proyecto pedagógico en torno a la interdisciplinariedad de las prácticas performáticas*, creado junto con la Escuela Superior de Arte Dramático de Castilla y León. En este programa participé en la creación de una performance que realizamos con un grupo de compañeras llamada “Círculo de seguridad”, como vemos en la Figura 2., que trataba como temática la ciudad y la relación de nuestros cuerpos con los diversos espacios urbanos, nuestros miedos, los vínculos con las personas, el entorno social y natural.

Figura 2.

Performance “Círculo de seguridad”.



Nota. Arte de acción, Museo Patio Herreriano. Imagen elaboración propia

En estas prácticas, además de colaborar en los programas educativos y de inclusión que ya existían en el museo, tuve la posibilidad de proponer al coordinador del área de Investigación y Educación del Museo, Pablo Coca, dos proyectos para trabajar con dos grupos de mujeres. Por una parte, con un grupo de mujeres refugiadas de la ONG ACCEM de Valladolid, una organización dedicada a mejorar las condiciones de vida de las personas y colectivos de refugiados y refugiadas, migrantes y personas en situación o riesgo de exclusión social. Y por otra, con mujeres víctimas de violencia de género de la Asociación de Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales y Malos Tratos, ADAVASYMT. El proyecto con esta agrupación continuó después de haber finalizado mis prácticas porque más adelante desarrollamos junto con las psicólogas del centro, una propuesta de intervención arteterapéutica que posteriormente se convertiría en mi Trabajo de Fin de Máster, TFM.

Con la agrupación de mujeres refugiadas de la ONG ACCEM vinculamos las exposiciones del Museo, específicamente las obras en las que aparecían cuerpos de mujeres, con dinámicas grupales para activar la expresión corporal creativa, articulando el cuerpo, el espacio, las emociones y las relaciones interpersonales a través de las artes visuales. Mi rol en esta propuesta fue el diseño, planificación y ejecución de las actividades del grupo considerando, como prioridad, las necesidades e inquietudes de las mujeres que participaban. Primero nos reunimos para indagar sobre esos requerimientos, para luego trabajar sobre ello de manera activa.

En la Asociación de Asistencia a Víctimas de Agresiones Sexuales y Malos Tratos, ADAVASYMT realizamos una intervención arteterapéutica de 12 sesiones en las que el dispositivo creativo era la performance como medio artístico, sociopolítico, reivindicativo y terapéutico dirigido a un grupo de mujeres usuarias de la Asociación. El resultado de este proceso fue el desarrollo de una acción performativa en el espacio público, como vemos en la Figura 3. Por otra parte, mi Trabajo de Fin de Máster (TFM) titulado *La performance como medio artístico para el proceso de reconstrucción y empoderamiento de mujeres víctimas de violencia de género* y un artículo publicado, en co-autoría con Sofía Marín, con el título *La performance como instrumento de inclusión y transformación de mujeres supervivientes de violencia de género en la revista científica Devenir. Revista de estudios culturales y regionales (Devenir 40. Enero-junio, 2021)*.

Figura 3.

Performance con grupo de mujeres de ADAVASYMT



Nota. Acción en espacio público. Imagen elaboración propia.

Esta experiencia marcó todo lo que he seguido desarrollando en mis estudios, en mis creaciones artísticas y en mi vida personal. Fue un proceso realmente significativo porque además de todo lo que aprendí metodológicamente, el contacto con mujeres supervivientes de violencias contra ellas por el sólo hecho de mujeres y la valentía que tuvieron para denunciar y asumir un proceso judicial y terapéutico para sanar, me hizo ver la necesidad de seguir interviniendo e investigando en la prevención de la violencia de género.

Esta experiencia ha dado origen a los estudios que realizo actualmente en la Universidad de Valladolid, en el doctorado de Investigación Transdisciplinar de Educación con la tesis *Teatro Aplicado para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad: Un estudio de caso en el ámbito de la Formación Profesional (FP)* dirigida por la profesora-investigadora Rocío Anguita Martínez, feminista, muy activa políticamente que apoyó mi investigación desde que llegué a su despacho y le solicité que dirigiera mi tesis. Asimismo, ella me sugirió contactar con la profesora de Historia del Arte, Teresa Alario Trigueros de la Facultad de Educación de Palencia, para proponerle ser co-directora de mi tesis. Ella ha sido una referente como miembro de la Cátedra de Estudios de Género de la UVA, y por su autoría en diversas publicaciones vinculadas al arte y la igualdad de género. Tenerla como co-directora ha sido una oportunidad para conocer su trabajo y complementar los conocimientos de las artes visuales con las artes escénicas desde una perspectiva de género.

En este contexto inicial, me integré como investigadora en formación al proyecto *Nómadas del conocimiento en contextos pedagógicos emergentes: cartografiando prácticas disruptivas en Educación Secundaria* financiado por la Fundación COTEC para la innovación, desarrollado por el grupo de investigación que coordina Rocío Anguita, Ciudadanía, Ecologías del Aprendizaje y Educación Expandida Universidad de Valladolid (GIR-CEAEX), y en el que surge el informe *Artivismo: Aprender igualdad a través de happening*. Asimismo, en el contexto de trabajo con el grupo de investigación, la tesis que presentamos a continuación se enmarca en los proyectos de investigación (RTI2018-097144-B-I00) NOMADIS: Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria del Plan Nacional de I+D+i y del proyecto VA005G19 de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

En este marco, me conceden un contrato predoctoral, en la orden EDU/556/2019, para el proyecto “La performance o arte de acción para la promoción de la igualdad de género en el

ámbito educativo” (VA241-18) financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de las ayudas destinadas a la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo, lo que me ha permitido seguir adelante con esta tesis doctoral.

Planteamiento del problema y objetivos de investigación

Situándonos en el contexto que describimos anteriormente y considerando, por una parte, la importancia que puede tener la educación a través de las artes y, por otra parte, la problemática social de la violencia estructural patriarcal, estimamos que estudios sobre la prevención de dicha violencia con los y las jóvenes adolescentes son imprescindibles, y ello por varios motivos:

En primer lugar, para avanzar hacia sistemas educativos formales que promuevan la igualdad de género y valorar la importancia de abordar esta problemática social sistematizando de manera científica procesos de enseñanza y aprendizaje que se instauran como propuestas disruptivas e innovadoras.

En segundo lugar, dentro del amplio campo de estudios e intervenciones que surgen a partir de la violencia estructural patriarcal, estimamos que es pertinente observar los diversos métodos preventivos que se implementan a nivel educativo formal, no formal e informal, centrando la mirada en la incorporación del teatro como recurso didáctico, y la pedagogía teatral como forma de sistematización de procesos metodológicos creativos que tienen como objetivo crear conciencia entre los y las estudiantes de Formación Profesional y de Educación Secundaria Obligatoria para incrementar sus capacidades dialógicas críticas y una participación ciudadana activa para la transformación social.

En tercer lugar, nos parece significativo aportar un marco epistemológico a los estudios teatrales desde una perspectiva de género y/o feminista. Por una parte, para nutrir las prácticas pedagógicas que se utilizan como metodología didáctica para la prevención de la violencia estructural patriarcal en los ámbitos educativos. Y, por otra parte, para visibilizar las diversas aportaciones que han hecho las mujeres al teatro desde una mirada personal de búsqueda de procesos emancipadores femeninos.

Y, por último, conocer las repercusiones que pueden tener estos procesos educativos en los que se implementan metodologías teatrales para el desarrollo integral del alumnado (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir) con una perspectiva de género y/o feminista.

En este marco, nos planteamos los siguientes objetivos de investigación a desarrollar en la presente tesis doctoral:

1.- Elaborar un mapa de la cuestión a nivel teórico capaz de dar cuenta de la necesidad de enriquecer el estudio de la violencia estructural patriarcal a través de los estudios teatrales, con especial énfasis en la reflexión epistémica sobre el teatro con enfoque de género y feminista y su aplicación a contextos educativos convertidos en espacios para la prevención de dicha violencia, la promoción de la igualdad, la innovación social y de participación ciudadana.

2.- Indagar acerca de los procesos de creación y dramatización teatral utilizados en las aulas de Formación Profesional, valorando las potencialidades del teatro aplicado performativo

para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad con estudiantes de secundaria, a través de la realización de un estudio de caso en torno a los micromachismos entre jóvenes adolescentes.

3.- Generar diversas reflexiones y propuestas de actuación para trabajar con adolescentes en el campo de la intervención en educación formal, en el ámbito de la formación e investigación docente y, más específicamente, de la pedagogía teatral en el contexto sociocomunitario y de formación profesional, capaces de incorporar un enfoque de género y/o feminista que faciliten el reconocimiento de las microviolencias cotidianas que las mujeres jóvenes sufren en el marco de la cultura patriarcal.

Estructura de la tesis doctoral

La estructura de la tesis doctoral se divide en cinco capítulos y dos apartados finales en el que, por un lado, se discuten algunas de las cuestiones relevantes relacionados con los resultados de la investigación, al mismo tiempo que, por otro lado, se presentan finalmente algunas conclusiones generales extraídas del trabajo realizado.

En el primer capítulo *Cultura patriarcal y violencia de género*, se presentan algunas de las cuestiones teóricas más relevantes relacionadas con este ámbito de estudio, recorriendo los conceptos y tópicos definitorios o que enmarcan dicha problemática estructural: el patriarcado y la dominación masculina; los principales hitos y marcos de interpretación utilizados para contextualizar históricamente la violencia sobre las mujeres y la opresión estructural, simbólica y sistémica ejercida sobre ellas.

También centraremos la atención en identificar algunas dimensiones relevantes en los estudios de género que ponen el acento en analizar alguna de esas violencias que son ejercidas de manera más específica: el cuerpo de las mujeres como territorio de explotación, expropiación y apropiación (ecofeminismo); el borramiento, exclusión e invisibilidad de sus obras (Mujeres en el arte); el dolor de mirar con los ojos del patriarcado dentro del tecnocapitalismo y la industria cultural (Mujeres y medios de comunicación); la feminización globalizada del trabajo, la explotación generizada y la escisión del valor (Mujeres en el ámbito laboral); y los hombres y la construcción de la masculinidad hegemónica.

En este capítulo ocupa un papel importante los estudios realizados sobre los micromachismos, al estar centrado el estudio de caso en dicha problemática, la necesidad de su reconocimiento, visibilización y reflexión en el contexto de la juventud y en los ámbitos de vida cotidiana en la que ésta se desenvuelve, como, por ejemplo, los espacios de ocio.

En la última parte de este capítulo se revisan algunas investigaciones desarrolladas en torno a las estrategias y propuestas educativas implementadas para erradicar la violencia y desigualdad de género en las y los adolescentes. Aquí se pondrá especial énfasis en aquellas experiencias en las que ocupa un papel relevante el teatro aplicado como recurso metodológico de prevención y promoción de la igualdad en los contextos educativos.

En el segundo capítulo *Fundamentos teóricos de los estudios teatrales*, se pretende contextualizar y ofrecer un marco de referencia para la comprensión de la performance teatral estudiada, todo ello con el objetivo de mediar en la comprensión de los principales componentes que aparecen en la obra dramática objeto de análisis y su posterior categorización. Se inicia este apartado ofreciendo una aproximación al campo disciplinar de los estudios teatrales,

principalmente apoyándonos en bases de tipo históricas, semióticas, socio-antropológicas y filosóficas, focalizando la cuestión en dos conceptos de gran relevancia para el estudio que aquí presentamos: teatralidad y carácter performativo del drama.

El punto nodal en este capítulo será la revisión que se ofrece respecto de distintas poéticas teatrales que, a modo de marcos interpretativos, nos permiten hacer un breve recorrido por la historia y la teoría teatral desde finales del XIX hasta nuestros días. La estructura en este caso será siempre la misma: a) se recorren los principales temas y conceptos asociados con cada una de las poéticas analizadas; b) se enumeran exponentes y obras asociadas a cada una de las concepciones teatrales; c) se analiza la cuestión de las mujeres vinculadas con dichas tradiciones; d) se plantea el interés que pueda suscitar cada poética para el campo educativo con enfoque de género.

En primer lugar, hablaremos del Teatro Realista, sus características y principales referentes. Aquí nos detendremos en la importancia de observar la realidad, representarla, comprenderla y transformarla (si es necesario) a través de la creación dramática. Posteriormente, abordaremos la influencia del Teatro Simbolista, el papel que ha jugado para transformar la visión mimética de la realidad a través de los universos simbólicos, oníricos, poéticos o metafísicos, favoreciendo así dimensiones relacionadas con la creatividad y la imaginación humanas, componentes que serán también muy significativos a la hora de desarrollar procesos creativos a través del teatro. En un tercer momento, nos adentraremos en las especificidades del Teatro Político, su ligazón con procesos de concientización y educación para favorecer cambios sociales y promoción de la justicia y los derechos humanos, la aparición de la mirada del espectador y el desempeño de un rol más activo de éste en dinámicas participativas en las que priman, además el ejercicio del distanciamiento y la reflexión crítica para asumir su papel ciudadano comprometido con una realidad social injusta que es necesario erradicar. Una cuarta poética nos llevará a abordar la incorporación de lo Performativo en la escena teatral, rompiendo así con las estructuras convencionales y el canon dramático. Ahora las y los espectadores se convierten en participantes activos de la obra, participan en la construcción de una narración que, por otra parte, se nutre de componentes artísticos plurales e híbridos a nivel plástico, audiovisual o musical. Al mismo tiempo que el espacio escénico se expande, convirtiendo espacios públicos como museos, calles, centros sociales, etc., en otros lugares para la dramatización. Una quinta poética nos llevará a considerar el papel que juega el Teatro Posdramático en la actualidad, sobre todo en lo que supone la aparición en la escena teatral de diversos recursos estéticos y tecnológicos vinculados con la sociedad digital y la multimedialidad, lo que permitirá crear nuevas configuraciones narrativas y plurales posicionamientos espectatoriales.

En la sexta y última poética abordaremos específicamente el Teatro Feminista, introduciendo de pleno derecho en el debate epistémico teatral la cuestión de la mujer, su papel a la hora de indagar acerca del hecho escénico y la praxis teatral, y el lugar que ocupa el género no sólo respecto a los procesos de autoría y creación dramatúrgicas, sino también sobre los contenidos y temas que ocupan la escena responden a las problemáticas y experiencias de las mujeres en el contexto del capitalismo patriarcal y la necesidad de incorporar una mirada decolonial y antirracista que incorpore la presencia de “otras mujeres” como forma de visibilizar interseccionalmente la violencia de género con respecto a otras categorías como raza, clase social o la imposición de binarismos heteronormativos.

En el tercer capítulo *El Teatro Aplicado en Educación*, abordaremos precisamente la potencialidad del teatro y de los recursos dramáticos para responder a distintos contextos sociales y de actividad de vida cotidiana, poniendo especial énfasis para el estudio que nos ocupa en las

posibilidades que presenta para el campo educativo como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Así, los primeros apartados nos llevarán a conceptualizar qué se entiende por Teatro Aplicado, cartografiando además las diversas investigaciones e iniciativas llevadas a cabo en este campo en los contextos anglosajón e hispanohablante, principalmente.

En un segundo momento, nos centraremos en considerar el papel que juega el Teatro Aplicado en Educación y su potencialidad como estrategia pedagógica. Indagaremos acerca de los estudios sobre la Pedagogía Teatral como categoría de análisis en el ámbito educativo y, más importante si cabe, como herramienta mediadora para favorecer procesos de aprendizaje en escenarios formales e informales a nivel escolar, social o comunitario. Aquí nos detendremos en profundizar respecto de las posibilidades que ofrecen los recursos dramáticos para orquestar procesos educativos en línea con una visión ecológica del aprendizaje que tenga en cuenta los escenarios, los contextos, los agentes y las herramientas de trabajo.

Más adelante, centramos la atención en los vínculos que se establecen entre la Pedagogía Teatral y las Pedagogías Críticas, sobre todo en lo que concierne a asuntos como el de la concientización, el diálogo horizontal y la praxis comprometida, aspectos estos que cobran especial importancia cuando hablamos de la violencia estructural patriarcal sobre las mujeres. Es por eso que ofrecemos a nivel teórico una articulación entre las Pedagogías Feministas y el Teatro Aplicado, precisamente para señalar la importancia de generar propuestas educativas orientadas para una concientización crítica de género como horizonte de trabajo. En este sentido, señalamos algunos estudios, experiencias y metodologías de Teatro Aplicado en Educación relacionados con la prevención de la Violencia de Género y la promoción de la igualdad.

En la última parte de este capítulo consideramos los nuevos escenarios de trabajo que se están abriendo en la línea del Teatro Aplicado, en este caso respecto a sus posibilidades para expandir su campo de actuación más allá de los escenarios convencionales, buscando articular(se) con otros públicos que desarrollan su vida cotidiana al margen de las instituciones teatrales clásicas. Aquí cobra especial relevancia la idea del teatro concebido como un laboratorio de innovación social y ciudadana, un espacio de trabajo colectivo, horizontal y compartido que permita la investigación y reflexión sobre temáticas vinculadas con la situación de las mujeres, pero, al mismo tiempo, que habilite a través de la experimentación personal y grupal la (auto)narración y el empoderamiento femenino. En este sentido ofrecemos algunas experiencias relevantes de investigación y creación teatral feminista a nivel internacional (*red Ma(g)dalenas*), en el ámbito sudamericano (*teatro La Máscara*), o español (*Cómo me pone la lavadora*), que consideramos especialmente representativas de un teatro feminista vinculado con la praxis social.

El cuarto capítulo *Diseño y metodología de investigación*, se centra en describir el diseño de investigación que ha sido utilizado para desarrollar este trabajo. Primeramente, se presenta la fundamentación metodológica de la investigación, en este caso una investigación cualitativa orientada por un interés de tipo interpretativo-hermenéutico que adopta como modelo de trabajo etnográfico un enfoque basado en el Estudio de casos. Seguidamente, se presenta el contexto y los escenarios del estudio, así como la selección de participantes. Posteriormente se describe el caso de estudio que ocupa la investigación que presentamos en esta tesis, en este caso la performance teatral “Da la vuelta al espejo”, desarrollado por docentes y alumnado de Formación Profesional para sensibilizar acerca de la violencia de género y los micromachismos entre jóvenes de la Educación Secundaria Obligatoria y a favor de la promoción de la igualdad.

Más adelante se presentan las principales preguntas de investigación que conforman el estudio de caso aquí presentado, focalizando el estudio en tres cuestiones principalmente: a)

describir los procesos de creación y dramatización teatral utilizados en las aulas de Formación Profesional y sus efectos en términos de aprendizaje del alumnado, implicación en los procesos pedagógicos y la conformación de identidades profesionales feministas y con enfoque de género en el campo de la intervención sociocomunitaria; b) indagar acerca de las posibilidades concientizadoras de la performance teatral en el ámbito educativo para promover procesos de promoción de la igualdad y prevención de la violencia de género; c) Elaborar una sistematización de la experiencia de performance teatral y de promoción de la igualdad de género llevada a cabo en el ámbito de la Formación Profesional, a través de una interpretación crítica realizada por las y los participantes del proceso.

A continuación, se describen los procedimientos y metodologías de recogida de información, así como las técnicas e instrumentos se han utilizado para la recopilación de datos. En esta parte, haremos especial énfasis en la implementación de propuestas basadas en la investigación narrativa, las metodologías horizontales, el uso de entrevistas grupales, abiertas y negociadas y de los estudios observacionales.

Seguidamente se enumeran las dimensiones y categorías de análisis del estudio, en este caso cada una de ellas solidaria con las tres fases que forman parte del caso: 1ª. Pedagogía Teatral como ecología de aprendizaje; 2ª. Teatro Aplicado para la concientización de género; 3ª. Sistematización de la experiencia educativa de diseño e implementación de la performance teatral. Lo mismo ocurre con la descripción de los principales procedimientos de análisis e interpretación de los datos utilizados, principalmente: procesos de codificación y categorización; el mapeo conceptual, representaciones gráficas y audiovisuales; el análisis del discurso y el análisis de narraciones. En la última parte se expone la cronología del trabajo seguido y los indicadores de ética y de calidad seguidos para garantizar la credibilidad de la investigación.

En el capítulo quinto *Análisis e interpretación de los datos*, se presentan los resultados del estudio de caso, y se recogen los principales hallazgos del trabajo de campo llevado a cabo, garantizando la triangulación como herramienta que nos permite abordar el objeto de estudio desde diferentes perspectivas y aproximaciones en las que se combinan: a) una mirada reflexiva y polifónica sobre los datos (orales, textuales, corporales, visuales, etc.); b) el uso de distintas estrategias de investigación cualitativa implementadas; c) junto con la contraposición de distintas miradas efectuadas por la investigadora con el equipo de dirección de la tesis doctoral y las/os participantes implicados en la creación e implementación de la performance teatral; d) la labor de meta-análisis con respecto a teorías, conceptos y tópicos que definen la problemática abordada (cultura patriarcal y violencia de género, estudios teatrales, pedagogía teatral y orquestación ecológica del aprendizaje). Estos hallazgos, han sido analizados en tres grandes apartados según las tres categorías de análisis expuestas anteriormente.

La primera de las dos últimas secciones es la que se dedica a la discusión de los resultados, centrando el debate en tres ejes de análisis discursivo. Por un lado, las posibilidades de la dramatización teatral en tanto recurso estético, didáctico y político para analizar las situaciones de micromachismo entre jóvenes adolescentes. Por otro lado, la necesidad de buscar propuestas vinculadas a las propuestas artísticas-performativas feministas para la promoción de la igualdad de género en contextos como el que aquí nos ha ocupado. Por último, considerar el teatro performativo como una metodología innovadora en los contextos de educación formal capaz de organizar situaciones de aprendizaje que permiten la implicación del alumnado respecto de la violencia estructural patriarcal, que les habilita para expresar sus propias vivencias respecto del micromachismo y la búsqueda narrativa de otras formas de relación que rompen con los modelos

impuestos desde la masculinidad hegemónica que cosifica y expropia a las mujeres de ser protagonistas de su historia.

La segunda sección y ya parte final del trabajo está dedicada a las conclusiones de tipo más general, en las que se exponen algunas aportaciones del estudio para enriquecer al teatro aplicado desde una opción feminista, habilitando además opciones de trabajo futuras para aquellos y aquellas que, desde la educación formal, la acción socio-comunitaria y la participación ciudadana buscan modelos que rompan con el patriarcado capitalista, colonialista y heteronormativo. En este apartado, además, se incluyen algunas limitaciones y dificultades encontradas durante el proceso de realización del estudio, así como se ofrecen posibles líneas de investigación futura.

Capítulo 1. Cultura patriarcal y violencia de género

1.1. Introducción

1.2. La violencia estructural patriarcal

El patriarcado y la dominación masculina

La violencia de género: aproximación conceptual e histórica

Opresión estructural, simbólica y sistémica sobre las mujeres

1.3. Estudios sobre la violencia de género: un marco de análisis

Ecofeminismo: el cuerpo de la mujer como territorio de explotación, expropiación y apropiación

Mujeres en el arte: el borramiento, exclusión e invisibilidad de sus obras

Mujer y medios de comunicación: el dolor de mirar con los ojos del patriarcado dentro del tecnocapitalismo

La mujer en el ámbito laboral: feminización globalizada del trabajo, explotación generizada y escisión del valor

1.4. Los micromachismos como prácticas invisibles de desigualdad

1.4.1. Los micromachismos y la violencia de género en la adolescencia

La violencia de género entre jóvenes como síntoma de la masculinidad hegemónica patriarcal

Micromachismos, jóvenes y violencia hacia las mujeres en espacios de ocio

1.5. Estrategias educativas para la prevención de la violencia de género

Proyectos y estrategias internacionales, europeos y en ámbito estatal contra la violencia de género en el ámbito educativo

Proyectos educativos de carácter más específico en relación con la prevención de la violencia de género y algunas investigaciones de interés

«¿Qué dagas no vi en mi pecho?
¿Qué desatinos enormes,
qué palabras, qué amenazas,
y qué delitos atroces,
por rendir mi castidad
a sus apetitos torpes?
Mis cabellos ¿no lo dicen?
¿No se ven aquí los golpes
de la sangre y las señales?»

Monólogo Laurencia en Fuenteovejuna (1619)

1.1. Introducción

En este capítulo se presenta inicialmente cuáles son los fundamentos teóricos sobre la violencia de género, haciendo un recorrido por los principales conceptos que definen esta problemática social. Posteriormente, identificamos algunas categorías que surgen a partir de los diversos estudios que se han realizado sobre la violencia de género, sus visiones, pensamientos, filosofías causas, y posibles soluciones, como son el ecofeminismo, las mujeres en el arte, los “mass media”, el ámbito laboral, los hombres y las masculinidades y los micromachismos.

Centramos además la mirada, especialmente en los estudios que se han realizado sobre los micromachismos, puesto que la performance teatral que formará parte del estudio de caso se crea con el objetivo de visibilizarlos y reflexionar sobre ellos. Poniendo especial atención, en lo que sucede entre la juventud y esta problemática casi imperceptible en los contextos sociales en los que se desenvuelven.

A continuación, revisamos las investigaciones que presentan las diversas estrategias educativas que se han implementado para detener la violencia y desigualdad de género entre los y las adolescentes. Poniendo especial atención en las experiencias educativas que han utilizado el teatro como recurso metodológico de prevención de la violencia y la promoción de la igualdad a través del Teatro Aplicado a la Educación.

Esta revisión de los estudios sobre la violencia de género nos dará, por tanto, un marco teórico para poder comprender que esta problemática social es un hecho que seguimos heredando desde tiempos ancestrales. Es por esto, que la visibilización de esta lacra social se hace cada vez más necesaria en todos los ámbitos sociales que nos afectan. La identificación de algunas categorías de estudios sobre la violencia de género, sus orígenes, contextos y posibles soluciones, nos aportan una visión y conocimiento específico para poder comprender, transformar y eliminar esta problemática. Del mismo modo, conocer las diversas estrategias que se han implementado en distintas partes del mundo para cambiar esta realidad, nos muestra un panorama de acción que, sin duda, debe continuar y propagarse hasta su definitiva erradicación.

1.2. La violencia estructural patriarcal

Desde el feminismo y los estudios de género, investigadoras contemporáneas como Amorós (2000), Segato (2003), de Miguel (2015), Lagarde (2018) y Valcárcel (2019), entre muchas otras mujeres feministas, han estudiado las desigualdades entre hombres y mujeres y las vindicaciones que se han realizado a lo largo de la historia moderna para lograr la igualdad de género.

Se ha hecho imprescindible, por tanto, continuar con estas investigaciones ampliando cada más el foco en los distintos contextos y formas en los que se manifiesta la violencia de género como “dispositivo político-cultural de dominación”. En este sentido, surgen nuevas dimensiones

y conceptos para nombrar y analizar los elementos que componen la violencia de género, no sólo desde una perspectiva macroestructural, sino también, desde lo microestructural como es el caso de los micromachismos, ideas que desarrollaremos más adelante, y que, en el caso específico de estos últimos, se instalan para dar visibilidad a lo “invisible” y explicitar lo implícito de la violencia que se ejerce en contra de las mujeres (Bonino, 1998a).

El patriarcado y la dominación masculina

Partiendo del trabajo de Da Silva, García-Manso y Da Silva (2019) podemos comenzar planteando una línea argumental que relaciona la violencia contra las mujeres con el sistema patriarcal en tanto estructura transhistórica que se ha ido dando desde los albores de la civilización y el ser humano:

“La violencia contra las mujeres es la historia de la civilización, no existen evidencias conocidas de una sociedad donde la misoginia y la violencia sistemática contra la mujer no haya existido. Lo único que podemos hacer ante estas situaciones ambiguas, donde las reminiscencias arqueológicas e históricas son débiles es ir hacia aquello que sí podemos identificar - científicamente hablando - y que está íntimamente relacionado con la violencia contra la mujer. Hablamos del patriarcado como sistema y estructura de poder” (p. 1).

El marco interpretativo de la violencia en contra de las mujeres es redefinido, por tanto, como un elemento estructural del patriarcado, Amorós lo define citando a Hartmann, como un conjunto de relaciones sociales jerárquicas, interdependientes y solidarias entre los hombres que les ha permitido dominar a las mujeres (Amorós, 1992) provocando serios problemas sociopolíticos sustentados en la “naturaleza diferente” de los sexos y en las lógicas patriarcales como forma de relación desigual entre hombres y mujeres (Alberdi y Matas, 2002; de Miguel, 2008). Como bien señala y nos recuerda Marcela Lagarde (1996):

“El patriarcado es un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la interiorización previa de las mujeres y de lo femenino. Es asimismo un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación entre las mujeres (...). El principio básico de acumulación de poder de dominio es el derecho de los hombres a expropiar a las mujeres sus creaciones, sus bienes materiales y simbólicos y, en definitiva, sus personas. La propiedad de género es exclusiva de los hombres, cosifica a las mujeres y las mantiene dependientes de quienes las dominan. El mundo resultante es de asimetría vital entre mujeres y hombres, desigual, injusto y enajenado, de carácter androcéntrico, misógino y homófobo. En ese mundo, el sujeto no soto es el hombre, sino el patriarca; los sujetos son los hombres patriarcales” (pp. 52-53)

Conviene traer aquí la noción de «patriarcado» que maneja Gerda Lerner (1990, p. 340) como:

“la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los/as niños/as de la familia, dominio que se extiende a la sociedad en general. Implica que los varones tienen poder en todas las instituciones importantes de la sociedad y que se priva a las mujeres del acceso a las mismas, pero no implica que las mujeres no tengan ningún tipo de poder, ni de derechos, influencias o de recursos”

Este ejercicio de reproducción de la violencia sobre las mujeres también va unido a otro concepto: el de «heteronormatividad» (Wittig, 2006; Butler, 1990), entendido como:

“(…) un sistema que impone el principio de la heterosexualidad en las relaciones de poder, económicas, sociales, culturales, familiares y sexuales, es decir, en todos los ámbitos de los

vínculos y del trato entre los humanos. El sistema heterosexual descansa en la división de la humanidad basada en dos sexos que construyen dos géneros rigurosamente opuestos y forzados a mantener unas desiguales relaciones de «complementariedad», es decir, una división de trabajo desigual, con la explotación de las mujeres en lo laboral, doméstico, sexual, reproductivo y psicoemocional” (Flaquer, Almeda y Navarro-Varas, 2006, p. 22)

Siguiendo a Facio y Fries (2005, pp. 280-282), los sistemas patriarcales se caracterizarían por los siguientes elementos:

- a) En primer lugar es *un sistema histórico*, tiene un inicio en la historia y no es natural. Esto resulta de fundamental importancia puesto que, por una parte, da cuenta de la exclusión histórica que han vivido las mujeres al negárseles la posibilidad de registrar su historia y por otra, permite concebir la posibilidad de cambio en la situación de las mujeres.
- b) Se fundamenta en el *dominio del hombre ejercido a través de la violencia sexual contra la mujer*, institucionalizada y promovida a través de la familia y el Estado. Se ha utilizado temor y violencia para controlar este dominio, instalándola en los cuerpos de las mujeres quienes quedan sujetas al control sexual y reproductivo de los hombres, en particular de aquel que se atribuye su dominio.
- c) Aunque existen hombres en relaciones de opresión en todo sistema patriarcal, *las mujeres de cada uno de esos grupos oprimidos mantienen una relación de subordinación frente al varón*. El hecho de que se trate fundamentalmente de un sistema de dominio que se ejerce sobre las mujeres no implica que todos los hombres gocen de los mismos privilegios. De ahí que su subordinación se define siempre en función del varón independientemente de la categoría que él o ella tengan.
- d) En el patriarcado *las justificaciones que permiten la mantención del dominio sobre las mujeres tienen su origen en las diferencias biológicas entre los sexos*. Las religiones en un principio como las ciencias médicas con posterioridad han contribuido a la creación de un sin fin de argumentos que avalan los privilegios de los hombres en nuestras sociedades. Hombres sabios y religiosos de acuerdo con la historia patriarcal han estigmatizado a la mujer como un ser inferior y sucio por sus flujos menstruales. Le han negado su calidad de humana al señalarla como criatura sin alma, con inmadurez emocional, legitimando la violencia en su contra por ser el instrumento del diablo.

La violencia de género: aproximación conceptual e histórica

El marco conceptual de violencia de género que presenta la filósofa feminista Ana de Miguel nos permitirá hacer un breve recorrido histórico por las cuestiones que surgen a partir de este concepto:

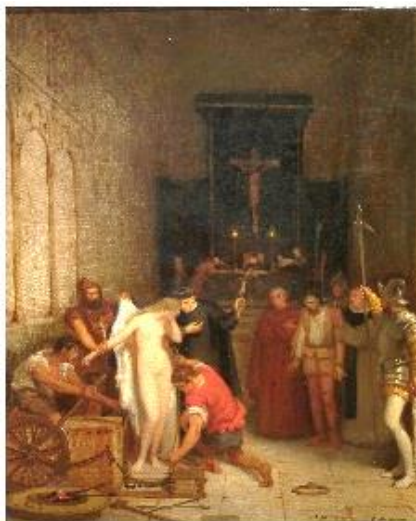
“La denominación *violencia de género* “es objeto de disputa y controversia”, por una parte, entre el feminismo que la considera “vacía de carga política” y, por otra parte, “los intelectuales mediáticos” que desde el desconocimiento del debate critican el uso de “género” por motivos lingüísticos o porque no es correcto en el sentido político” (de Miguel, 2005, pp. 243-244).

De Miguel añade, además, que el concepto de *violencia de género* en términos de investigación es un “objeto de estudio” difícil de abordar en su “totalidad y diversidad”. Estas imprecisiones reflejan la importancia de comprender el concepto de *violencia de género* reconociendo sus particularidades para esclarecer su marco conceptual en las investigaciones que

surgen en diversos campos de estudio (Jaramillo y Canaval, 2020). Históricamente, el feminismo surge como respuesta a la violencia hacia la mujer que ha tenido presencia “legitimada” en la historia desde la etapa premoderna en la que las mujeres son vistas como inferiores, como propiedad de los hombres, obedientes y respetuosas (De Miguel, 2008). Estas características eran amparadas principalmente por las costumbres populares y la iglesia que, como vemos en la representación de la Figura 4., imponía diversos castigos a las mujeres que no las cumplían considerándolas malas, peligrosas o brujas (Beteta, 2016).

Figura 4.

Una escena de la Inquisición



Nota. Pintura de Manzano. Imagen recuperada de El Español (2022)

En la etapa moderna, ya no era sólo la voz popular o la de la iglesia quienes consideraban a la mujer como inferior, sino que los pensamientos filosóficos a través de la literatura e intelectuales de la época son los que avalan “de forma indirecta” la violencia contra las mujeres legitimándola como forma “normativa”. Es con la Ilustración cuando hay una toma de conciencia y se empieza a reconocer a las mujeres como “sujeto” ante las diversas formas de resistencia que manifestaban frente a las persistentes acciones que se ejercían en “contra su voluntad” (de Miguel, 2008).

De Miguel (2008), identifica un “nuevo marco de interpretación” de la violencia hacia las mujeres a través de tres hitos sociales que, por una parte, rebaten la violencia en contra de las mujeres y, por otra, sistematizan las propuestas para conseguir la igualdad:

- 1) los *feminismos sufragistas y socialistas* del siglo XIX, que surgen con el objetivo de “luchar por los derechos básicos y denunciar y hacer visible las condiciones de coacción y violencia que rodean a la condición femenina”;
- 2) el *feminismo radical* de los años sesenta que analiza las opresiones de las mujeres no sólo desde lo político, sino también desde los ámbitos privados proclamando la consigna “*Lo personal es político*” (Hanisch 1969; Parrondo, 2009; Faria, 2016; Dekel, 2019);
- 3) las investigaciones que emergen en los *estudios de género y feministas* que tienen como objetivo la creación de un marco interpretativo para concientizar a la humanidad para abolir esta ancestral lacra social (de Miguel, 2005, 2007, 2008; Varela, 2019).

Esta pluralidad de cosmovisiones vinculadas con el feminismo (liberal/burguesa, radical/cultural, socialista/materialista), corrientes que surgen al calor de viejas y nuevas formas de opresión (feminismo lesbiano, biológico, poscolonial, ecopacifista...), enfoques que rescatan el papel geopolítico en el marco de análisis (feminismo de la periferia...), distintas metodologías analíticas que pueden ser usadas (feminismo psicoanalítico, *l'écriture féminine*...) guardan entre sí estrecha relación:

“...todos estos feminismos plantean el común denominador de situar en el centro de su discurso la marginalidad social e histórica de las mujeres. Se parte de la premisa de que la condición social que prevalece, la masculina, excluye a las mujeres del discurso dominante. En este sentido, la crítica feminista desenmascara la hegemonía de la dominación masculina e intenta proponer alternativas y estrategias que contribuyan a modificar la situación, se teorizan modos y formas distintas para exponer las causas de la opresión de las mujeres dentro del orden social siendo el objetivo último de todo feminismo convencer a la sociedad en general de que la situación es modificable debido a su carácter de constructo” (Veiga Barrio, 2010, pp. 22-23).

Volviendo a retomar esa perspectiva histórica, será en la etapa del feminismo radical que emerge en los movimientos sociales de los años sesenta, cuando se comienza a elaborar este marco para explicar la violencia en contra de las mujeres, en palabras de Ana de Miguel (2007), es “un sistema de dominación basado en el sexo-género e independiente de otros sistemas de dominación”.

“La corriente feminista radical o cultural busca la causa de la opresión de la mujer en el dominio patriarcal. Se propone la abolición de las estructuras patriarcales, es decir, aquellas impuestas por los hombres, puesto que refuerzan la desigualdad entre los sexos. Desde este movimiento se argumenta que la promoción de la mujer por sí sola no acaba con la opresión: lo necesario es una nueva valoración de las estructuras de organización social” (Case, 1988, p. 62-63)

Con esto, el feminismo radical otorga autonomía al análisis que se hace sobre las coacciones que se ejercen hacia las mujeres, con respecto a las coacciones de las “clases sociales”. Dicho de otro modo, el feminismo propone que las históricas problemáticas de las mujeres se analicen con enfoque de género y no sólo desde la concepción global de la “lucha de clases” marxista que acota los problemas de las mujeres al ámbito sociopolítico dejando de lado los problemas que vive en los ámbitos privados (Hartmann, 1979; Amorós, 1992; de Miguel, 2008; Di Tullio, 2015).

“Se debe proceder a una deconstrucción del dominio patriarcal y sus estructuras para conseguir la primacía de la posición de la mujer. Mantiene (el feminismo cultural) que lo masculino y lo femenino se oponen binariamente, que son conceptos separados por distintas normas culturales, que los atributos femeninos son superiores a los masculinos, y que es imprescindible crear un contracanon que se oponga abiertamente a la ideología patriarcal” (Dolan, 1991, pp. 83-84)

Opresión estructural, simbólica y sistémica sobre las mujeres

Arensburg y Pujal, (2014) analizan el género como una construcción social a través de diferentes elementos. Por una parte, el patriarcado como entidad de acción y toma de poder de los hombres sobre las mujeres argumentada por la “jefatura” del padre de familia y la inferioridad biológica de la mujer lo que la relega a la subordinación masculina. Y, por otra parte, la apropiación sexual y reproductiva de los hombres hacia las mujeres como objetos de uso propio o de intercambio. Asimismo, las autoras identifican tres nociones de violencia a nivel macrosocial

que coadyuvan a comprender la violencia específicamente ejercida contra las mujeres: a) violencia estructural; b) violencia simbólica y c) violencia sistémica.

a) En primer lugar, la *violencia estructural* hace referencia a una forma de violencia no explícita, sin golpes, insultos o amenazas. Pero que ubica a ciertas personas en una situación de desigualdad en el acceso a los recursos o que imposibilita su desarrollo personal. Es la que se ejerce en un estado de permanente violencia, no hace falta un “autor” definido. Johan Galtung (1990) define algunas características de este tipo de violencia desde una visión crítica al “imperialismo capitalista” como la “explotación” del trabajo y la materia prima; la “penetración” en la periferia; la “fragmentación” de la periferia en los países con bajos niveles económicos y de interacción; y “marginación” de la periferia de la toma de decisiones. Y la define como:

“La violencia que se sitúa en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades y se centra, precisamente, en la negación de esas necesidades”. Nos permite entender y relacionarlo con manifestaciones de violencia directa (cuando alguna de las partes quiere cambiar o reforzar su posición en la situación conflictiva por la vía de la fuerza) o de violencia cultural (legitimación de otros tipos de violencia como el racismo, el sexismo, el clasismo...)” (p. 291)

Esta idea de exclusión y desigualdad la refuerza Asunción Martínez-Román (2005) cuando dice que la violencia estructural es una forma tácita de discriminación originada por las estructuras sociales que favorecen las relaciones jerárquicas de poder asumiendo la superioridad de algunos grupos o personas sobre otras, provocando situaciones y relaciones de opresión. También se ha definido, desde el pensamiento marxista, como prácticas violentas ejercidas en distintos ámbitos vinculadas a la explotación y marginación como opresiones naturales e inmutables (Munévar y Mena, 2009). Para la antropóloga feminista Marcela Lagarde (1994), la explotación y marginación son factores que repercuten doblemente en las mujeres, porque en la organización social se les han designado obligaciones y deberes vistos como “naturales” genéticamente. Sin embargo, la autora afirma que lo genético no tiene relación con las obligaciones impuestas y construidas por medio de las costumbres, lo cultural, las tradiciones o los “pactos sociales” que las han sumido a un estatus social secundario.

Es por eso que Mollá Castells (2013) plantea la urgencia de desenmarañar todo este tipo de violencias estructurales “invisibles” para que dejen de ser consideradas como tales y poder combatir las, y que van: desde la dificultad de acceder al mercado laboral y la conciliación con la vida personal y social, a la asunción y naturalización de los cuidados, pasando por el control de los cuerpos y su medicalización, o el sometimiento material y espiritual a través de las instituciones religiosas que encierran la voz de las mujeres en marco del adoctrinamiento confesional;

“Desenmascarar este tipo de violencia en el mercado laboral es más complejo por tratarse de un espacio público al que las mujeres se han incorporado más tardíamente. Pero se puede hablar de obstáculos como la segregación horizontal, el suelo pegajoso, techo de cristal, la “naturalización” de los cuidados de personas mayores, menores o dependientes, la falta de soporte social para este tipo de trabajos relacionados con el cuidado, los contratos a tiempo parcial, las pensiones menores, el mayor índice de paro, el poco valor y reconocimiento que se le da al trabajo doméstico y a todas las discriminaciones directas e indirectas que siguen viviendo las mujeres en los espacios laborales [...] El acceso a nuestro propio cuerpo es un campo abonado para este tipo de violencias. Y un buen ejemplo de lo que digo es el hecho de que las mujeres no puedan decidir libremente sobre su maternidad y que la opción sobre una interrupción voluntaria del embarazo haya de ser tutelada por los poderes públicos”. (p. 25)

b) En segundo lugar, el concepto de *violencia simbólica* hace referencia al modo en que “los dominados aceptan como legítima su propia condición de dominación” (Bourdieu-Wacquant,

2005, p. 167). El poder simbólico no emplea la violencia física sino la violencia simbólica, es un poder legitimador que suscita el consenso tanto de los dominadores como de los dominados, un «poder que construye mundo» (*worldmaking power*) en cuanto supone la capacidad de imponer la «visión legítima del mundo social y de sus divisiones» (Bourdieu, 2004, p. 13) y la capacidad de imponer los medios para comprender y adaptarse al mundo social mediante un sentido común que representa de modo disfrazado el poder económico y político, contribuyendo así a la reproducción intergeneracional de acuerdos sociales desigualitarios. Esta consigna indica el peligro de las opresiones que se ejercen de “forma suave y encubierta” porque se invisibilizan y naturalizan, permitiendo que estas violencias se sigan perpetuando:

“el concepto de simbólico está vinculado al análisis semiológico de los mecanismos “objetivos” de control que emergen en los ámbitos políticos, educativos, religiosos o artísticos como forma de perpetuar las relaciones de dominación pero que “disimulan” estas reproducciones hegemónicas a través de eufemismos, es decir la violencia simbólica es la forma suave y encubierta que adopta la violencia cuando la violencia abierta es imposible” (Bourdieu, 1999, p. 131).

Este tipo de violencia surge desde diversos ámbitos culturales (en el uso de la lengua en ámbitos formales e informales, en los medios de comunicación y la publicidad, en el consumo de bienes y servicios) o institucionales (en la escuela, en los discursos parlamentarios, en los entornos judiciales...). Incluso en mitos arraigados desde la esfera de la religión, o en ideas surgidas desde la filosofía y la ciencia donde se alude a una “naturaleza” de la mujer y que la sitúan al nivel de los animales o la tierra, de los cuales se puede disponer libremente. Por no mencionar al campo de producción de conocimiento en la literatura y en las artes en las que se presenta a la mujer como *mujer-objeto* a disposición de la inspiración masculina y no como *mujer-sujeto-creativo* con autonomía (Magallón, 2005):

“Es menos visible la relación entre violencia y modelo económico; incluso goza de cierta tolerancia o suele pasarse por alto la responsabilidad de la publicidad, elemento consustancial de modelo. Anuncios, programas, reality shows, y toda la variedad de series y espectáculos, videoclips, eventos televisivos que cotidianamente digerimos sin aspavientos, reproducen una y otra vez la cosificación del cuerpo de las mujeres, la sexualización obligatoria que requiere de ellas la industria de los Mass Media, la continua apelación explícita o implícita a estereotipos y a imaginarios femeninos y masculinos que han sustentado las lógicas de dominación. Todo ello es seguramente una de las aportaciones más potentes, por su alcance social, a la violencia de género” (Nieto Nieto, 2017, p. 2)

La violencia simbólica está presente principalmente sobre los cuerpos de las mujeres que la cosifican (Muñoz, 2015) y directamente vinculada con el cuerpo-sexo de la mujer. Margadela Grzyb en sus estudios sobre crímenes de “honor” contra las mujeres vincula directamente este hecho violento a los símbolos culturales que se ejercen por medio de esquemas de percepción, pensamientos, hábitos y estructuras cognitivas que se han aprehendido y que son avalados por los sistemas educativos, el lenguaje y las costumbres familiares (Grzyb, 2016). Es precisamente el ejercicio de esta violencia simbólica el que reproduce, estructura y perpetúa las relaciones desiguales entre los géneros abonando el campo para la instauración social de la *dominación masculina*, como bien nos recuerda Maldonado Gómez (2003, p. 70)

“Asistimos así a un proceso de asimilación de la dominación que tiene que ver en primer lugar con la construcción social e histórica de los cuerpos, una construcción que ha estado permanentemente permeada por la visión androcéntrica del mundo a partir de la que se organiza la división por género, de tal manera que estos se conciben y visualizan como esencias sociales jerarquizadas. Las prácticas femeninas, así aparezcan como un ámbito o dominio particular de las mujeres, suponen

la existencia de un esquema de dominación masculina basado en la dicotomía masculino/femenino, alto/bajo, bueno/malo, etc. Es a partir de este esquema que se desarrollan las percepciones y las prácticas, naturalizadas, que se reproducen por medio de la división sexual del trabajo. A partir de todo ello se otorga al hombre el poder de dominar a la mujer”

c) En tercer lugar, tenemos el concepto de *violencia sistémica*, que sistematiza Slavoj Žižek (2009) en el que se define como violencia “inherente al sistema”. No se trata sólo de una violencia física explícita, sino también como “formas sutiles de coerción que imponen relaciones de dominación y explotación” refiriéndose, en este caso, a la burguesía, sus privilegios y la explotación hacia la clase trabajadora.

“En este sentido, [...], la violencia [...] objetiva es invisible porque sostiene la normalidad y a partir de ella se construye la forma hegemónica de concebir la violencia y es la que legitimamos. La naturalización o normalización de la violencia se apoya en la violencia simbólica, la cual está incorporada en el lenguaje y sus formas, y en la violencia sistémica que se genera en los sistemas económico y político, y que, además, está presente en las formas más sutiles de coerción que imponen las relaciones de dominación y explotación, así como en las relaciones sociales que impone el sistema capitalista, lo que hace imposible que no nos percatemos de ella, por eso es que señala que la violencia objetiva está anclada a la génesis del capitalismo, para mantener el orden de las cosas” (Nateras González, 2021, p. 316).

La violencia sistémica, está compuesta por acciones y discursos que ejercen formas de coerción que corresponden a la dominación o explotación a nivel macrosocial. Islas (2020) la denomina “violencia objetiva-sistémica” y dice que estas formas de dominación dan lugar a la violencia de género. Centrando la violencia sistémica en el género, Ana Martínez (2008) comenta que las mujeres, las niñas y los niños son víctimas de una forma de violencia sistémica y estructural porque se ha construido culturalmente y se ha mantenido por medio de la invisibilización de lo que sucede en la privacidad del hogar.

Estos tres tipos de violencias, estructural, simbólica y sistémica han sido enunciadas para dar un breve marco a las formas de opresión que se ejercen a nivel macrosocial a partir de un sistema jerárquico que oprime a un grupo designado como “inferior” produciendo desigualdad. En el caso específico de la violencia de género, es un sistema de relaciones asimétricas entre hombres y mujeres en una cultura basada en la subyugación, en la que las relaciones de poder y sometimiento por parte de los hombres hacia las mujeres han sido “naturalizadas” convirtiéndolas en un “dispositivo político-cultural de dominación que vulnera los derechos humanos y la ciudadanía” (Jaramillo y Canaval, 2020).

1.3. Estudios sobre la violencia de género: un marco de análisis

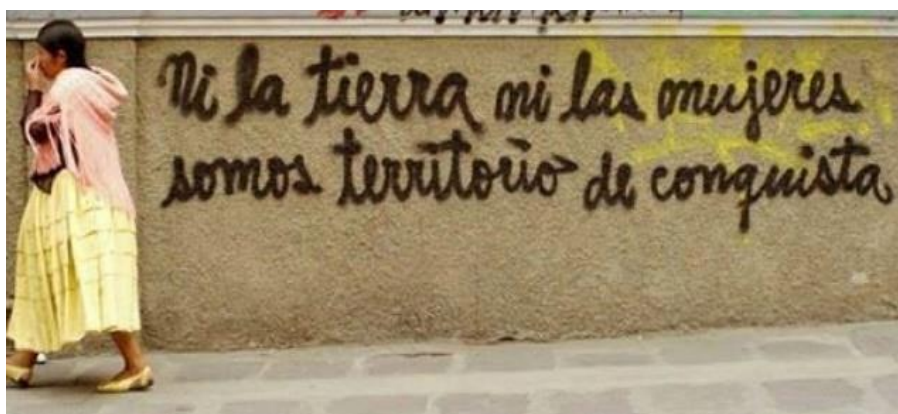
La violencia de género como “dispositivo político-cultural de dominación”, según los estudios más recientes, se analiza desde diversos espacios socioculturales y ámbitos de investigación que se convierten en dimensiones o categorías de estudio: el ecofeminismo; las expresiones artísticas; las comunicaciones (mass media); el ámbito laboral, el hombre y la masculinidad y los micromachismos (que, por su importancia para este estudio, lo analizamos en otro apartado de forma específica). En este contexto, emergen una serie de categorías y conceptos que aportan una opinión crítica en los estudios de género para identificar, comprender, visibilizar y transformar la problemática de violencia y desigualdad contra la mujer.

Ecofeminismo: el cuerpo de la mujer como territorio de explotación, expropiación y apropiación

El ecofeminismo irrumpe en el marco del pensamiento político tratando de articular tanto las demandas ecologistas como las vindicaciones por la igualdad entre los sexos, buscando atender a las vinculaciones entre ecología y feminismo, señalando y denunciando las interconexiones multidimensionales entre la dominación de las mujeres y la de la naturaleza. Un ejemplo de estas denuncias la vemos en la frase de la Figura 5. Las mujeres han sido asimiladas, en el imaginario patriarcal, al polo inferior del dualismo naturaleza/cultura, en un doble movimiento de vinculación con la naturaleza y de feminización de ésta.

“Los problemas ecológicos y sociales de nuestro tiempo exigen el análisis y la denuncia de los intereses económicos implicados en la devastación medioambiental. Pero la crítica a las identidades de género también es necesaria si queremos una transformación ético política profunda que vaya más allá de una gestión racional de los recursos. Habrá que proceder al desvelamiento del androcentrismo que hace del varón (*andros*) la medida de todo valor. Androcentrismo es un concepto clave para la comprensión de la ideología del dominio. El sesgo androcéntrico de la cultura proviene de la bipolarización histórica extrema de los papeles sociales de mujeres y varones. En la organización patriarcal, la dureza y carencia de empatía del guerrero y del cazador se convirtieron en lo más valorado, mientras que las actitudes de afecto y compasión relacionadas con las tareas cotidianas del cuidado de la vida fueron asignadas exclusivamente a las mujeres y fuertemente devaluadas. [...]. No se trata de caer en esencialismos ni en un discurso del elogio que haga de las mujeres las abnegadas salvadoras del ecosistema, sino de reconocer como sumamente valiosas las capacidades y actitudes de la empatía y el cuidado atento, enseñarlas desde la infancia también a los varones y aplicarlas más allá de nuestra especie, a los animales –esclavizados y exterminados a una escala sin precedentes– y a la Tierra en su conjunto [...]” (Puleo, 2017a, p. 214)

Figura 5.
Reivindicación ecofeminista en el espacio público



Nota. Imagen recuperada de reportaje de *Ecología Política* (2022)

Como se ha estudiado desde el ecofeminismo, la explotación y marginación están directamente relacionadas con tomar el cuerpo de las mujeres como territorio que se puede colonizar y explotar. Marta Pascual y Yayo Herrero en su trabajo *Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir futuro* (2010) plantean que:

“el ecofeminismo es una filosofía y una práctica feminista que nace de la cercanía de mujeres y naturaleza pero desde la relación de subordinación de las mujeres, de la colonización de los pueblos extranjeros y de sus tierras, y de la naturaleza respondiendo a las lógicas de la dominación

patriarcal y la supeditación de la vida a la prioridad de la obtención de beneficios, en la que el capitalismo patriarcal ha impulsado una serie de mecanismos para someter a la mujer y la naturaleza” (Pascual y Herrero, 2010, p.21).

. Con respecto a esto, Anna Bosch, en su trabajo (1996) introduce la siguiente interrogante: “¿Por qué es posible pactar sobre la reproducción humana?” Porque esta pasa por los cuerpos de las mujeres. Y los cuerpos de las mujeres no tienen valor social, se consideran parte de la Naturaleza. Como también explica Victoria Sau (1981) la maternidad no existe a nivel simbólico, ha sido expulsada del orden simbólico por el que se rigen los seres humanos puesto que ha sido “desinstitucionalizada” por las instituciones patriarcales.

Un ejemplo de esto serían todos los debates e intentos de regulación en torno a la maternidad subrogada y el alquiler de úteros, lo que a juicio de Puleo (2017b) no es otra cosa que un paso más en el dominio tecno-científico y neocolonial de la naturaleza a manos del patriarcado capitalista y globalizado, convirtiendo la propia naturaleza (interna) de las mujeres en un recurso extractivo a partir de la capacidad reproductiva de las mujeres y que, finalmente, muestra a todas luces las desigualdades e injusticias relacionadas de forma interseccional entre sexo, clase social y raza en una economía-mundo global en la que se extraen y exportan los bienes naturales del Sur Global hacia el mercado global (y sus concentraciones en los países del Norte):

“Hemos observado la paradoja de que una nueva tecnología reproductiva nos devuelve al concepto de la mujer como vasija. También hemos reflexionado sobre la sujeción escondida bajo el discurso de la autonomía y de la libre elección en el patriarcado del consentimiento contemporáneo. Por último, nos hemos preguntado por las conexiones entre la tecnociencia, que nació de la voluntad de dominio de la Naturaleza y la violencia y el expolio ejercidos sobre los países del llamado Sur. Que las mujeres que alquilan sus vientres con grave perjuicio para su salud pertenezcan o bien a clases desfavorecidas del Norte (caso de algunos Estados de EEUU) o a los países del Sur global señala los límites de la libre elección. La maternidad subrogada se muestra, así, como una forma del extractivismo devastador, como un elemento más de esa constante transferencia de bienes del Sur al Norte, de ese flujo de mercancías que profundiza y perpetúa la desigualdad. Nada más alejado del ideal intercultural del reconocimiento respetuoso, los derechos humanos, la igualdad, la democracia universal y el enriquecimiento mutuo de los pueblos y las culturas. Que no se inquieten los partidarios de lo que Fraser ha llamado «multiculturalismo indiscriminado». La globalización neoliberal no pretende, a pesar de las numerosas declaraciones en ese sentido, extender realmente a las subalternas las libertades y los derechos conquistados por el feminismo occidental. Las Otras del Sur son reducidas a cuerpos para el placer en la prostitución y para la gestación en la reproducción. Son pensadas como úteros, tierra a la que se arranca los frutos, mamíferas violentamente separadas de sus criaturas, fluidos orgánicos, espera, dolor organizado y distribuido por la razón instrumental del poder neocolonial, vasijas” (p. 183).

La capacidad reproductiva es compartida entre hombres y mujeres, sin embargo, el rol “natural” es exclusivo de las mujeres por el proceso físico de la “concepción, el embarazo, el parto y la lactancia”, y sólo por este hecho, la mujer debería ser la única a nivel social y político en tener voz frente a la decisión de ser o no madre. Al mismo tiempo enuncia el eslogan “*Nosotras parimos, nosotras decidimos*” que por una parte surge por las demandas al derecho de abortar, y por otra más global, que se relaciona con el derecho de las mujeres a decidir sobre sus propios cuerpos en el ámbito sexual y reproductivo en el que históricamente deciden los grupos de poder compuestos principalmente por hombres en la iglesia, en la política y en los intereses económicos-empresariales (Bosch, 1996).

Siguiendo con la idea del cuerpo de la mujer como territorio de explotación, Angélica Velasco (2017) explica la asociación histórica entre mujeres y animales como cuerpos-objetos de

propiedad masculina. La autora, hace una analogía entre el vínculo mujer-animal utilizado por las lógicas patriarcales de dominación en la que afirma que el ecofeminismo es una teoría que se ha encargado de conectar diferentes tipos de opresiones vinculadas a la explotación de la naturaleza y los cuerpos que en ella habitan. Un ejemplo de esto sería el cuerpo de la mujer como objeto sexual y los animales como objetos comestibles. Las mujeres y los animales son inferiores a los hombres, por lo que desde las lógicas patriarcales se puede ejercer violencia y explotación sobre ellos para saciar la necesidad “básica” sexual y alimentaria de los hombres.

“Uno de los sistemas injustos que, además, ha servido de base para justificar la opresión de determinados grupos humanos es el sistema de dominación de los animales. Estos han sido vistos como totalmente distintos e inferiores a los humanos, que se han autoproclamado los reyes de la creación y se han definido en oposición al resto de los animales, a los que pueden dominar. [...]. Comprobamos, por tanto, que la inferiorización y la violencia hacia los animales –injustas en sí mismas– pueden conducir a la absoluta falta de empatía hacia individuos de nuestra propia especie, legitimando sistemas de dominación y generando rasgos del carácter totalmente indeseables para una cultura de paz. [...]. Considero que la ética animal debe atender también a la cuestión del carácter, pues es importante examinar el tipo de persona que demostramos ser en nuestras prácticas vitales. De la misma forma en que un hombre que, desde el egoísmo más atroz, consume el cuerpo de mujeres en situación de prostitución está demostrando un carácter indeseable carente de empatía¹, quienes desatienden el sufrimiento de los animales y mantienen prácticas basadas en la explotación (como consumir sus cadáveres, acudir a «espectáculos» de tortura como la tauromaquia o vestir con sus pieles arrebatadas) no demuestran tener un carácter admirable que tenga cabida en un mundo pacífico y respetuoso. Así como la prostitución es una escuela de desigualdad humana¹, la explotación de los animales es una escuela de insensibilización moral” (Velasco, 2020, p. 74-75).

En este sentido, también la investigadora Carol Adams (2016) introduce el concepto de “referente ausente” con el que se hace una analogía entre la fragmentación del cuerpo del animal para comerlo, con la fragmentación del cuerpo de las mujeres para poseerlo y sexualizarlo dejándolo “ausente” del cuerpo-sujeto. Esta analogía pretende ejemplificar la eliminación del “sujeto-mujer” para el “consumo que la sociedad hace de las partes de sus cuerpos, previamente fragmentadas y valoradas según su valor sexual” reforzando la idea de que el cuerpo de las mujeres en muchos casos aparece representado como “pedazos de carne” uniendo esta metáfora a la cosificación de las mujeres y la sexualidad femenina fragmentada en boca, senos, glúteos o piernas para que los hombres puedan ejercer dominación con fines sexuales y reproductivos. Asimismo, se asume culturalmente que la carne es un alimento para hombres, y que los vegetales son un alimento de mujeres, comer carne es una medida de la virilidad y el vegetarianismo queda como símbolo de castración o feminidad; quien se alimenta de vegetales es un afeminado (Ruiz, 2019).

Mujeres en el arte: borramiento, exclusión e invisibilidad de sus obras

No son pocas las carencias que se observan en el sistema del arte en clave de alcanzar la igualdad en materia de igualdad. El sexismo y el androcentrismo parecen aún actuar de forma libre y sin cortapisas en el campo de las artes, un terreno abonado para la reproducción de un patriarcado que sostenía su hegemonía a partir de legitimar una supuesta experiencia estética “desinteresada”, “pura”, “universal”:

“La crítica de arte inclusiva de la perspectiva de género debe evidenciar la discriminación sexista todavía existente y explicitar los motivos y los argumentos ocultos de exclusión en la apelación al criterio neutro de calidad. Tras generaciones de artistas mujeres pertenecientes a las sucesivas

oleadas de vanguardias y gracias a las teorías de los feminismos en el arte contemporáneo, la crítica se ha desembarazado de las categorías sexistas que hasta no hace tanto eran de uso ordinario. Vale la pena recordar que hasta la década de los setenta del pasado siglo los estereotipos de lo femenino (delicado, emocional, irracional ...) sojuzgaban la obra de las artistas –aunque estas mismas cualidades fueran sobrevaloradas en el caso de artistas hombres-; así como se consideraba excepcional, en el sentido de desnaturalizado, es decir, de mujeres viriles, cuando su obra se ajustaba y destacaba en el patrón supuestamente neutro. Haciéndose ostensible que las indagaciones, normas y criterios planteados por los artistas varones eran asumidos como valores “universales”, mientras que los que eventualmente presentaban las artistas –en su aceptación acrítica o bien conscientes del campo acotado que les había sido asignado- eran catalogados solo “de mujeres”” (De la Villa Ardura, 2013, p. 15)

Las dificultades son de diversa índole: las mujeres no son reconocidas como protagonistas culturales, mucho menos se las considera agentes que participen en procesos de transformación y cambio social, aún siguen sin ser reconocidas ni incluidas desde una perspectiva y sistematización histórica, y quizás sí se atisban algunas responsabilidades y compromisos en la formación y aprendizaje que las instituciones y administraciones están ofreciendo para asegurar cambios respecto del papel que deben jugar las mujeres (también los hombres) en desarrollar un sistema artístico no androcéntrico. Como bien señala Ángeles Caso (2005) este fenómeno de visibilización de la mujer dista de ser algo nuevo:

“Ahora ya podemos afirmar a ciencia cierta que la plenitud del arte y la literatura femeninos no comenzaron en la segunda parte del siglo XX. (...) Hubo muchas mujeres escribiendo en medio del bullicio, de las salas comunes de las casas o a solas, en sus propias habitaciones, y muchas, muchísimas, desde las celdas de sus conventos. (...) Un gran número de ellas se vieron obligadas a permanecer escondidas detrás de los nombres de sus padres, maridos o hermanos, realizando obras que luego ellos firmaban y cobraban. Pero también hubo muchas que lograron reconocimiento, honores, dinero y fama, que vivieron honrada y esforzadamente de su trabajo y a veces llegaron incluso a ser ricas con su talento. (...) “Lo sorprendente, lo tristemente sorprendente, es que la mayor parte de esas mujeres-me refiero a las que triunfaron-acabaron siendo olvidadas por la historia. Mejor dicho, acabaron siendo ninguneadas por los hombres que durante siglos han escrito la historia, la del arte y la literatura y la de la música: incluso las más exitosas, las más indiscutibles fueron rápidamente empujadas sin miramientos, apenas desaparecieron de la tierra, al limbo del silencio y de la inexistencia” (p. 8)

En este sentido, muchas artistas vindican la visibilización de las mujeres en el arte, como lo hace María Gimeno con la performance *Queridas Viejas*, como vemos en la Figura 6.

Figura 6.
Queridas Viejas Project



Nota. Performance. Imagen recuperada de la web de la artista *María Gimeno* (2014-2020)

Al respecto de la creación artística y la presencia de las mujeres en dicho ámbito, la profesora e investigadora feminista Marián López Fernández-Cao (2000) afirma que desde los años sesenta empiezan a surgir publicaciones que cuestionan los fundamentos “etnocentristas, androcéntricos y sesgados” de la ideología dominante con los que se ha escrito la historia “oficial” del arte occidental. Respecto de la ausencia de las mujeres en el campo artístico, también señala que:

“Las mujeres continúan estando ausentes de la mayoría de los discursos expositivos de [...] (las) instituciones culturales. Tras el pretendido neutro masculino, sigue estando presente el masculino como genéricamente humano, borrando toda huella civilizatoria de las mujeres en la ciencia, la educación, la literatura, arte, cultura o pensamiento. La historia de la cultura, como de la ciencia, continúa ocultando la labor de las mujeres y dando preeminencia a las actividades realizadas por los hombres. El modelo burgués de finales del siglo XX que impone la separación de espacios y actividades económicas por géneros en la clase media urbana se impone hacia el pasado como “natural”. Del mismo modo, muchas de las obras creadas por mujeres o bien se desclasifican como arte, o quedan constreñidos al arte menor, frente a los géneros artísticos clásicos por excelencia” (2013, p. 93)

Esta nueva literatura crítica sobre el arte ha implicado dos puntos de vista: a) *la ginocrítica* (Olivares, 1997; Garro, 2011; de la Villa, 2013) que centra sus investigaciones en las mujeres, sus influencias, intereses, cuerpo, lenguaje y psiquis relacionándolas con los contextos sociales en los que surge; b) *la crítica feminista* (Deepwell, 1998) que investiga las imágenes y estereotipos que han estado presentes en el arte desde una lógica androcéntrica y patriarcal. Es por lo que la crítica feminista del arte se funda en dos propuestas: mayor incorporación y visibilización de las mujeres y la deconstrucción del paradigma en la historia del arte. Esta idea plantea la construcción de una historicidad del arte que involucre a las mujeres de forma integral como creadoras y visibilizar cómo se han ido construyendo un espacio en el mundo artístico. (López Fernández-Cao, 2000)

“Las obras de creación artística de las mujeres, al desvelar unas experiencias y vivencias cotidianas diferentes a las establecidas por la cultura canónica patriarcal, una conciencia del cuerpo y de la subjetividad que no han sido reflejadas en los discursos artísticos o históricos, obliga al espectador a plantearse las imágenes de la mujer tanto en el pasado como en el presente, revelando los ocultamientos y los agravios, para recomponer un nuevo mapa cognitivo de los seres humanos. En nuestros días, las artistas y las intelectuales están llevando a cabo una revisión de la imagen de la

mujer y los papeles asignados normativamente por la cultura y la sociedad. También en los aspectos plásticos están realizando nuevas propuestas estéticas que sitúen a la mujer junto al hombre en cuanto a la calidad de su trabajo creativo, roturando además nuevos territorios ideológicos y culturales que permitan a las mujeres acceder, en pie de igualdad, al reconocimiento de la existencia de una presencia y una mirada hasta ahora ignoradas” (Muñoz López, 2013, pp. 264-265).

Conjugando el enfoque ginocrítico con aproximaciones crítico-feministas, Teresa Alario (2008) estudia las vinculaciones entre arte y feminismo desde el tratamiento del cuerpo de la mujer en la historia oficial del arte, tanto en el contenido de la obra como en la visibilización de las mujeres artistas que no han aparecido en dicha historia debido a la ideología androcéntrica que subyace en la misma. En los términos planteados por Griselda Pollock (2013), se trataría de introducir intervenciones feministas en la historia del arte:

“Las intervenciones feministas demandan un reconocimiento de las relaciones de poder-género, haciendo visibles los mecanismos del poder masculino, la construcción sexual de la diferencia sexual y el rol de las representaciones culturales en esta construcción” (p. 12)

Al respecto, y en la línea de poner en cuestión el canon de las narrativas dominantes en el patrimonio museístico al hacer invisible las obras femeninas o cuando no de convertirlas en meros añadidos, la misma investigadora plantea la necesidad de revertir esta tendencia hegemónica y dominante:

“en la mayor parte de las ocasiones cuando el/la visitante recorre las salas de los fondos permanentes de los grandes museos comprueba que el discurso hegemónico unitario y androcéntrico apenas si se ha matizado con la introducción de algunas piezas de artistas mujeres que, relegadas a un papel marginal, sirven para reforzar el papel del artista-varón como único héroe y verdadero protagonista de la historia del arte” (Alario, 2010, p. 25)

Por otro lado, la historiadora del arte Patricia Mayayo, en su trabajo *Historias de mujeres, historias del arte* (2003) explica la importancia de reconocer de forma crítica el trato que se ha dado a la imagen de las mujeres a través de la historia del arte occidental porque es un medio por el que se difunden estereotipos y “el imaginario artístico actúa como un mecanismo de regulación de las conductas mediante el cual se adoctrina a las mujeres sobre aquellos roles” que la han representado como “virgen, madre, amante, esposa, prostituta, bruja o mujer fatal”. No obstante, aparecen roles femeninos vinculados a las mujeres guerreras o amazonas que representan la fuerza, pero una fuerza que proviene de la naturaleza o la protección maternal; “el caos frente al orden”, “lo animal frente a lo humano”; “lo femenino frente a lo masculino”.

Con respecto a esta dualidad Mayayo (2003) comenta que las mujeres emergen como un “otro” en “oposición binaria” entre su rol y el masculino. Igualmente, se muestra como “objeto de intercambio” entre los hombres; aplicación de la violencia por parte de los hombres para conseguir su amor; la “exaltación de los placeres” a través de la violencia sexual y el embellecimiento de actos como el rapto. Posteriormente, la figura de la mujer en el arte se sitúa en el ámbito privado. Ya no se vincula con los espacios de la naturaleza, sino con el espacio acotado del hogar como esposa, madre e hija reflejando sumisión, recato, obediencia y ejemplo de ser buena madre y esposa en el contexto social burgués:

“[...] el discurso patriarcal depende de la construcción de las mujeres como objeto, como ese término del lenguaje del que siempre se habla, pero nunca alcanza el estatuto de sujeto que habla de verdad. Esto significa que las mujeres de verdad son hechas invisibles, una ausencia, dentro de la cultura dominante, y sólo pueden hablar asumiendo la máscara de la falsedad o la simulación:

el arte interpretativo de las mujeres opera para desenmascarar esta función de la “Mujer”, que responde al peso de la representación, creando una conciencia aguda de todo lo que significa Mujer, o feminidad. Otra reivindicación que se hace en las representaciones del cuerpo de las mujeres es que subvierten la mirada masculina y evitan la fetichización del cuerpo femenino” (Nead, 1998, p. 13)

Mujer y medios de comunicación: el dolor de mirar con los ojos del patriarcado dentro del tecnocapitalismo

En los estudios sobre género y medios de comunicación masiva emergen trabajos como Bernárdez Rodal (2015) en el cual la autora hace un análisis sobre el rol y la imagen de las mujeres en los medios de comunicación con perspectiva de género demostrando algunos elementos, tales como: 1) la masiva utilización de los *mass media* por parte de las mujeres, pero la brecha que existe, en comparación con los hombres, como “expertas” de estos medios tecnológicos; 2) la construcción de representaciones sexistas e imágenes estereotipadas de la feminidad y la masculinidad; 3) las redes sociales en internet como plataforma de difusión de los principios feministas y la organización de las movilizaciones por la vindicación de los derechos de la mujer; 4) la contribución de los *mass media* a la sensibilización sobre la violencia de género.

Sin embargo, esta conexión entre medios y enfoque de género no debe estar al margen de las nuevas analogías/sinergias que se están dando entre capitalismo y patriarcado en los procesos de fijación social en la sociedad conectada prosumidora. Las condiciones para la creación y asentamiento de las nuevas versiones de poder capitalista y patriarcal, incluso sus respuestas, alternativas y posibilidades frente a ello pasan por considerar el papel de la cultura-red y su pretendida “inclusión globalizadora”.

El tecnoliberalismo patriarcal (Sadin, 2017) ofrece una especie de “mundo sin párpados” en el que las mujeres delegar su intimidad. Asistimos pues a una humanidad aumentada feminizada que configura un escenario idóneo para que germinen formas desapasionadas del sujeto (de las mujeres), condicionadas por fuerzas donde tecnología y mercado se alían. Delegamos nuestra experiencia cotidiana de la comprensión directa del mundo en aplicaciones informáticas que buscan orientarnos e iluminarnos entre el exceso, fundiendo altas dosis de (nuestra) intimidad con la máquina. No es extraño, entonces, que Remedios Zafra (2019) hable de la necesidad de utilizar los párpados contra la tiranía de la imposición a verlo todo en el régimen ocultarcentrista del tecnocapitalismo:

“Siempre los ojos, nuestros ojos, precisan párpados para devolvernos al mundo interior. Incluso cuando las pantallas fijan y endurecen la visión haciéndonos sujetos entretenidos en ver sin descanso, los párpados pueden funcionar como interruptor de conciencia y vacío, pero también hacernos balancear para romper la inercia. Quizá incluso nos ayuden a perder el equilibrio de quien está siempre frente a una pantalla, tropezándonos con el mundo material, o con alguien que está al lado, como parte de esa comunidad borrosa de intimidades conectadas que de pronto descubren el poder de (des)conectar” (p. 67)

El resultado de este régimen escópico es la aparición de sujetos desapasionados convertidos en tecnopersonas (Echevarría y Almendros, 2017), que ceden al ecosistema digital su propia experiencia vía datos archivos decisiones y juicio, identificadas a partir de claves de usuario, contraseñas y otros números asociados a servicios Internet. Una *tecnopersona* tiene una conciencia “mínima” de lo que hace, sigue la inercia. La hipervisibilidad se impone como mandato ideológico. Y si existe una amenaza mayor que la pérdida de privacidad es la de la

pérdida de visibilidad. En nuestra sociedad hiperconectada, “muchos de nosotros sólo queremos que nos vean” (Eco, 2016). La presión de “la máscara personal” constantemente exhibida resulta agotadora y amenaza sin descanso una reputación vulnerable y sobreexpuesta.

El vínculo entre la mujer y los dispositivos tecnológicos, las industrias culturales y los medios de comunicación, no deja de formar parte de un marco que Illouz (2007) denomina como capitalismo emocional, una tendencia del mercado por someternos a constantes presiones de autocambio movidas por promesas de autorrealización que nos mantiene motivadas y siempre conectadas. Las emociones se convierten en una nueva forma de capital, se intercambian y se comercia con ellas, transformándolas en el núcleo de las estrategias de diálogo, reconocimiento, intimidad y emancipación. En este mismo sentido se expresa Leonor Arfuch (2016) al señalar los peligros de este giro afectivo como herramienta del capitalismo para la reproducción del individualismo y la cultura del hedonismo:

“En los últimos años, el “giro afectivo” (*the affective turn*) parece haber ganado terreno en la reflexión de las ciencias sociales -en particular en el mundo anglosajón en sintonía con ciertos cambios significativos de las sociedades contemporáneas, que se manifiestan tanto en la vida cotidiana, los comportamientos y los hábitos como en relación con la política. “Vivimos en una sociedad afectiva” –dicen algunos- una condición que se despliega en cantidad de registros donde los medios tienen indudable primacía: *talk shows*, *realities*, expansión de lo auto/biográfico y lo subjetivo, culto a la intimidad, exaltación confesional en las redes sociales, hibridación de géneros, voyeurismo y emociones vicarias en la TV, justicia restaurativa -y juicios mediáticos-, “*branding*” publicitario, inteligencia emocional, carisma y liderazgo como valores prioritarios, en definitiva, una esfera pública emocional -con la distinción normativa entre emociones tóxicas y saludables- que ha permeado con gran éxito la política, al punto tal que, con una nota de humor, alguien decía que la “emocionología” parece haber tomado el lugar de la ideología” (p. 246)

Este capitalismo emocional y ese marco de hipervisibilidad acaban por conformar en el ámbito del neoliberalismo posmoderno, un mundo de “intimidades congeladas”. Si las subjetividades modernas se construyeron mirando a un lugar interior, lo que se promueve ahora son prácticas opuestas, estrategias de “exteriorización del yo” (Illouz, 2007) que animan a mostrarse “hacia fuera”, identidades basadas en la *extimidad* (Sibilia, 2008).

“Tanto la exhibición de la intimidad como la espectacularización de la personalidad, esos dos fenómenos que hoy proliferan como los dos lados de una misma moneda, denotan cierto desplazamiento de los ejes alrededor de los cuales se construían las subjetividades modernas. Se nota un abandono de aquel locus interior hacia una gradual exteriorización del yo. Por eso, en vez de solicitar la técnica de la introspección, que intenta mirar hacia dentro de sí mismo para descifrar lo que se es, las nuevas prácticas incitan el gesto opuesto: impelen a mostrarse hacia afuera” (p. 131)

La privacidad y las intimidades, ahora sometidas a los devenires e imperativos de una cultura-Red, sufren un marcado proceso de mercantilización. El tecnocapitalismo se ha apropiado de nuestro tiempo propio, al que reclama constantes fragmentos de realidad (imagen y vídeo que acrediten su existencia), que favorecen que el “yo privado” se convierta en una representación pública (Lasén y Casado, 2014).

Asistimos pues a una gobernanza emocional de las mujeres, en la que la mayor del tiempo vivimos una ilusión de imposiciones y autoimposiciones constantes, sin proyectos comunes. Es la sensación de agotamiento de un *mundo ávido de yo y de presente*, disfrazado de elección y privacidad que termina siendo mundo social fingido y mercantilizado, parte esencial de lo que nos engancha y (auto)explota, una especie de neo-comunitarismo adaptativo (Rendueles, 2017).

Y lo que es aún más preocupante. Continuamente parecen erosionarse las esferas público-privadas, pues estos asuntos ahora se entrelazan en un nuevo ámbito borroso y siempre expuesto caracterizado por la precariedad en sus formas de “exceso, velocidad y obsolescencia” (Zafra, 2015, 2017). Un magma hiperproductivo de yoes siempre competitivos, mediado por tecnología y gestionado por empresas privadas que percibimos como espacio público

Un asunto importante dentro de la cultura visual y de las narrativas mediáticas en los últimos años ha sido la aparición de lo que se ha denominado como posmachismo, una de las últimas trampas de la cultura patriarcal. Su objetivo es jugar con la normalidad como argumento y hacerlo, paradójicamente, en nombre de la igualdad. El discurso posmachista se asienta en la naturalización de la neutralidad (Lorente, 2009, 2013). Emerge, de este modo, la construcción de la *feminazi* como una amenaza de los marcos de reconocimiento hegemónicos que transforman, a su vez, al hombre en una víctima de las políticas de género.

“La intensidad de las tácticas de *gendertrolling* oscila en un “continuo de leve a grave” (Suler y Phillips, 2009), donde se detectan manifestaciones muy explícitas y agresivas que bien pueden interpretarse en sí mismas como violencia de género (por ejemplo, las amenazas de violación y muerte). Sin embargo, la democratización de la igualdad formal, su introducción en la agenda mediática mediante el feminismo popular y, muy especialmente, la creciente intolerancia social ante las desigualdades de género ha motivado la sofisticación y diversificación de la ofensiva patriarcal, también en internet. Lorente propone el concepto de “posmachismo” para ilustrar la renovación y aparente adaptación de la reacción machista a un contexto de cambio democrático y social hacia la igualdad real. Este posmachismo se manifiesta mediante una serie de estrategias defensivas (orientadas hacia el desprestigio y cuestionamiento del feminismo y la perspectiva de género) y ofensivas (ataques más o menos crudos y agresivos contra el feminismo y sus aliados), así como un lenguaje propio que se apropia de la mitología patriarcal clásica (“mitosis”) o bien genera “neomitos” en torno a las mujeres, el desarrollo jurídico y reconocimiento mediático de la violencia de género, o la supuesta discriminación que padecen actualmente los hombres debido a la deformación del verdadero feminismo [...]” (Martínez Jiménez y Zurbano-Berenguer, 2019, p. 215)

Frente a la irrupción de esta nueva violencia hacia las mujeres, necesitamos explorar las estrategias discursivas de la política de la posverdad, que permiten el cuestionamiento de la existencia de la violencia de género como problema social vinculado a la desigualdad estructural. Al operar mediante la capitalización de las emociones en lugar de la exposición argumentada de hechos o datos objetivos, estas estrategias hacen inteligible las narrativas de victimización en las que el lugar de la víctima es co-optado por los relatos posmachistas sobre la violencia contra las mujeres (Núñez Puente y Gámez, 2017).

Las investigaciones y prácticas mediáticas feministas han subrayado el papel que juegan las redes sociales a la hora de extender ese discurso (tecnovisual) posmachista. Admitiendo las oportunidades de las redes para reforzar o modificar los marcos de reconocimiento en los discursos mediáticos (Bruns y Hanusch, 2017) así como el indudable potencial del contenido visual a nivel emocional, y de la eficacia comunicativa para el activismo feminista, también se alerta del papel de los artefactos digitales para la elaboración y difusión del discurso posmachista (Dean y Aune, 2015). Es la era de lo que se ha denominado como *networked misogyny*, una época de violencia y hostilidad hacia las mujeres en los entornos digitales (Banet-Weiss, 2016). La circulación del afecto en las redes facilita la reafirmación de creencias normativizadas sobre la violencia, a la par que impulsa el fortalecimiento de espacios discursivos, y visuales, del posmachismo, sobre la base de dos procesos:

- *Espectacularización*: mediante la repetición de un discurso fetiche, imposibilita la acción resultante de cualquier proceso de intercambio discursivo.
- *Comodificación*: se capitaliza dicha espectacularización para cambiar la narrativa de la victimización, mediante el uso y apropiación del discurso de la víctima (p.e. hashtags e imágenes en Twitter donde los hombres se presentan como víctimas de las feminazis).

Por tanto, se impone la necesidad de romper con la ideología ocularcentrista (Jay, 2007), en tanto punto en el que confluyen capital y patriarcado, usando diferentes estrategias:

- a través de la imagen y la mirada, se constituye la sociedad de consumo y sus lógicas de seducción excedentaria en lo visual;
- mediante imaginarios sociales que han objetualizado a las mujeres reduciéndolas a imagen, modelo-arquetipo, no-sujeto, etc, el patriarcado ha sometido a las mujeres vigilando su dedicación en tanto reproductoras de la vida (que no productoras);
- instrumentalizando la diferencia en el marco de un capitalismo cognitivo menos interesado en una posición marginal de las mujeres respecto del mundo del trabajo y del mercado, y sí en reintegrar como “tiempos de vida conectada” (Wacjman, 2017) todo ese bagaje experiencial (y cultural) de las mujeres y de las actividades realizadas en la esfera del trabajo reproductivo, del trabajo doméstico.

Necesitamos de una gestión política y cultural, pero también personal, que devuelva a las mujeres su capacidad de resistencia, subversión y agenciamiento respecto de los regímenes de hipervisibilización, gobernanza emocional y estrategias de posverdad utilizadas desde la masculinidad hegemónica, al menos desde cinco ámbitos de trabajo feminista:

Subvertir la *colonización histórica de la intimidad de las mujeres*, el feminismo se vale de Internet para visibilizar y compartir lo privado desde una intencionalidad política. Nos permite identificar que lo emancipador de la intimidad no es habitarla permanentemente, sino poder habitarla, deconstruirla y significarla libremente, manejar el párpado o la llave para entrar y salir en ella.

(Re)presentar sus vidas privadas e íntimas como *lucha hegemónica*, no es asunto menor que el arte feminista (Zafra, 2014) se haya caracterizado por considerar como núcleo de representación la vida privada e íntima de las mujeres. Los escenarios son recurrentes: la casa, la jaula, la vida doméstica, un mundo infinito de puertas y habitaciones a las que entrar, pero de las que no siempre se puede salir. Y que lo hayan hecho no solo con palabras, sino también con performance, instalaciones, pinturas, vídeo y otras formas de expresión que buscaban compartir lo inefable de la intimidad política.

Plantear el cuerpo como *campo de batalla y la recuperación de la subjetividad*, un cuerpo femenino como intimidad habitualmente apropiada y significada por otros. Por un lado, tomando conciencia de la necesidad de generar estrategias “extáticas”, de salida/liberación de la mujer reducida al cuerpo y a los cuidados de otros cuerpos han hablado autoras como Woolf (1929), Beauvoir (1949), Braidotti (1996). Pero también, por otro lado, de estrategias de encarnación (“bajar al ángel del cielo”) en relación con los hombres, rompiendo su abstracción e identificación simbólica con *lo humano*, ayudándoles en su caso a recuperar una materialidad perdida. Incluso de la visibilización de lo abyecto y escondido de la intimidad (p.e. la vulva) como forma de criticar

cómo la cultura occidental ha degradado, recluso y patologizado el deseo y sexualidad de las mujeres.

Apostar por la Autonarración de mundos íntimos y privados contra la violencia estructural, desarrollando normas estéticas y políticas en Internet que implican el ejercicio de pronunciamiento del yo, de verbalización y difusión de lo no normalizado y escondido culturalmente, pero también de lo que siendo íntimo ha sido opresivo. Hacer público aquello que, culturalmente, enseñan a sentir íntimo e indecible, mientras empequeñece y daña, es una cuestión política.

Enfrentar esa violencia simbólica en el nuevo régimen de la e-imagen en el capitalismo/patriarcal (Fueyo y de Andres, 2017), conjugando la alfabetización con autodefensa comunicativa, lo que impone como agenda: a) observar y combatir nuevas formas de opresión simbólica centradas en la hipersexualización y pornificación de la imagen de las mujeres; b) analizar la pervivencia del ideal del amor romántico, ofreciendo modelos de relación afectivo-sexual que no instruyan en la sumisión de la mujer; c) constatar que los espacios de socialización en la red se convierten en zonas de alienación y violencia con respecto a las mujeres, generando además intervenciones que eviten su exclusión del debate público; d) comprender el papel de las mediaciones tecno-comunicativas en negociar la identidad sexual y conformar subjetividades generizadas

La mujer en el ámbito laboral: feminización globalizada del trabajo, explotación generizada y escisión del valor

En las últimas décadas, el capitalismo parece apuntar a una apropiación de la polivalencia, la multiactividad y cualidad del trabajo y del cuerpo femenino a partir del bagaje experiencial (cultural) de las mujeres acumulado históricamente en las actividades realizadas en la esfera del trabajo reproductivo, en el trabajo doméstico, y de las tendencias del mercado capitalista en transformar la “naturaleza” en mercancía (Morini, 2014), como vemos representado en la Figura 7. Este proceso de feminización del trabajo se refiere:

- Por un lado, a una implementación exponencial del trabajo a bajo coste en los mercados globales;
- Por otro lado, se caracteriza en Occidente por una tendencia hacia la progresiva inserción de las mujeres en el mercado de trabajo terciario (la economía de servicios) que asume un peso cada vez más relevante, al tiempo que se desarrollan formas de contratación cada vez más individualizadas.

Figura 7.

El género y los trabajos del cuidado en contexto de pandemia.



Nota. Imagen recuperada de reportaje de Aluvión Político (2020)

Conceptos como el de feminización del trabajo pareciera no tanto ya hablar de la presencia y visibilidad de las mujeres en determinadas prácticas y actividades, sino más bien a cómo esas características de las tareas y trabajos que tradicionalmente han desarrollado las mujeres singularizan en grado alto la sociedad informacional de las desigualdades de género, de clase social y de norte/sur: fuerza de trabajo de reserva, contratos temporales, tiempos parciales que presuponen el empuje de las mujeres a los cuidados, trabajos como parte de los engranajes de montaje de la tecnología, tiempos irregulares y flexibles más allá de horarios y sueldos pactados. ¿Podemos pensar en una igualdad real dentro de este capitalismo cognitivo? Ahora son en gran medida las mujeres emigrantes quienes cuidan las casas y los hijos de las familias dedicadas a mantener la sociedad informacional, o las que durante los tiempos nocturnos (tiempos invisibles) habitan y limpian las empresas tecnológicas.

En la sociedad del capitalismo posfordista asistimos a una explotación y precarización de la mujer. El capitalismo cognitivo instrumentaliza (explota) la diferencia en la economía de la cultura-red, generando riqueza y excedentes a través del crecimiento de la fuerza asalariada de las mujeres y su creciente situación de desigualdad respecto de trabajos caracterizados por la precariedad, la movilidad, la fragmentación, la invisibilidad y los bajos niveles salariales (Martínez y Burgueño, 2019). En el ámbito laboral existen diversos estudios que corroboran las desigualdades de género. El estudio llevado a cabo por Capitolina Díaz, Marcela Jabbaz, Empar Aguado y Lydia González, (2016) aborda tres ámbitos en los que las mujeres están por debajo de los hombres:

- 1) *brecha de cuidados*: desigualdad en la dedicación de mujeres y hombres al cuidado de la casa y de las personas del hogar en el marco de relaciones familiares;
- 2) *brecha salarial*: diferencia de salario entre hombres y mujeres que apunta a que la situación salarial de las mujeres es desfavorable con ingresos menores y menos beneficios;
- 3) *brecha de tiempo propio*: se refiere al uso del tiempo entre mujeres y hombres determinando que, por una parte, en los estudios sociológicos del tiempo se ha prestado poca atención a la perspectiva de género, y, por otra parte, cuando emergen los estudios

feministas ponen de manifiesto que las mujeres tienen menos tiempo libre que los hombres porque además del trabajo fuera de casa, dedican tiempo a los cuidados en el entorno familiar, sin dejar “tiempo propio” a la mujer.

Esta feminización del trabajo asalariado también adquiere dimensiones globales. La economía neoliberal explota la diferencia allí donde se pueda revalorizar el capital, y esto conlleva globalización también *generizada* (Sassen, 2003), ya sea vía contratación de mano de obra femenina en tareas precarias de la producción tecnológica ubicada en Occidente, o de mujeres de países en desarrollo para realizar tareas que son derivadas al extranjero (pues sustentan importantes niveles de logística e infraestructura de la cultura-red, p.e. en el montaje de dispositivos electrónicos personales), y cuyas condiciones de trabajo no están garantizadas al incumplir los mínimos exigidos a nivel de derecho internacional laboral, en un régimen de permanente invisibilidad.

Junto con esta globalización en la feminización del trabajo también asistimos a una falta de reconocimiento de las mujeres en el mercado informacional. La feminización ha conllevado la falta de cualificación derivada de las dificultades de acceso a una educación igualitaria en el ámbito tecnológico y la dedicación de las mujeres a tareas repetitivas (maquiladoras de fábricas, tecladoras o teleoperadoras) o reproductivas y de cuidados. Han sido y siguen siendo los eslabones más bajos en el mercado informacional de la cultura-red, sin haber dejado de ocuparse del trabajo doméstico y de cuidado de personas dependientes.

Sobre la base de este diagnóstico está la necesidad de integrar y considerar todos aquellos trabajos que son necesarios para la subsistencia, el bienestar y la reproducción social. Este proyecto político de garantizar la sostenibilidad de las condiciones de vida de las personas forma parte de la agenda de la Economía Feminista (Del Río, 2003; Durán, 2012; Pérez Orozco, 2014; Carrasco, 2014; Federici, 2018):

“La EF rompe con la economía convencional (la economía ortodoxa o neoclásica) en múltiples aspectos. A nivel epistemológico, cuestiona las gafas androcéntricas con que la economía neoclásica observa todo y su estructura de pensamiento dicotómica y androcéntrica, que excluye sistemáticamente lo feminizado. También denuncia que el objeto de estudio de la economía queda reducido a los aspectos mercantiles, relegando a la invisibilidad la naturaleza, las necesidades del cuerpo y las relaciones humanas, incluyendo la reproducción del poder (en base a la clase, el género, la raza, etc.). A nivel metodológico, critica la primacía de las matemáticas y la lógica hipotético-deductiva. El empeño en construir modelos matemáticos para explicar procesos sociales no sólo deja fuera infinidad de elementos fundamentales, sino que permite ocultar el papel que juegan los juicios de valor del contexto social y de la propia ideología del sujeto. La pedagogía ortodoxa, con su enseñanza de la economía unidireccional y en singular, también es criticada. Y, por último, hay un cuestionamiento político, desentrañando las implicaciones de la estrategia capitalista que sustenta esta corriente de pensamiento. La economía ortodoxa no es inocente, sino útil para el mantenimiento del status quo y la desigualdad de género” (Pérez Orozco y Agenjo Calderón, 2018, p. 7)

Esta Economía Feminista se articularía en torno a tres ideas fundamentales (Carrasco, 2014, pp. 25-48):

- *Apostar por un circuito amplio de trabajo*: extendiendo las fronteras de la economía más allá del mercado, incorporando el trabajo doméstico no asalariado (economía no monetarizada) como parte del circuito económico. Hay un proceso de interdependencia y una relación dinámica entre el proceso de producción/reproducción de mercancías y el proceso de reproducción de la población

(en particular, la fuerza de trabajo). Se constata la realidad de que son el trabajo doméstico y el de cuidados los que permiten reproducir la fuerza de trabajo necesaria para que los procesos de producción capitalista continúen.

- *Descubrir el trabajo de cuidados y su significado*. Nos permite crecer, socializarnos y adquirir un lenguaje, unos valores y una identidad. También como hemos señalado, participa de manera relevante en la reproducción de la fuerza de trabajo necesaria para la producción capitalista. Al mismo tiempo, históricamente ese trabajo realizado por mujeres desde y en los hogares, y en los que se procuran bienes, servicios y cuidados biofísicos y emocionales (p.e. alimentación, alojamiento ordenado, higiene corporal, seguridad afectiva...) ha liberado a los hombres adultos de tales responsabilidades, habilitándoles para participar en el espacio y vida pública con total libertad de tiempo y acción. Se trata de un cuidado universalizado a través del ciclo de la vida y acotado al campo de acción femenino.
- *Centrarse en la idea del buen vivir y la sostenibilidad integral e interdependiente (económica, ecológica y socialmente)*. Buscando los objetivos no en el beneficio privado, sino en el cuidado de la vida. Pretende reorganizar los tiempos y trabajos (mercantil y de cuidados), animando cambios en la vida cotidiana y una nueva estructura de consumo y producción mediada por un cambio de valores en los que se procure la gestión del cuidado y el acceso a los distintos tipos de recursos, la organización de los tiempos de trabajo, la distribución de la renta y la riqueza entre los grupos sociales y entre hombres y mujeres.

Sobre la base de las relaciones de género asimétricas en relación con los procesos de producción de bienes y servicios – actividades consideradas prioritarias para la satisfacción de las necesidades humanas, prioritariamente ejercidas por los hombres, realizadas bajo condiciones del mercado capitalista y monetizadas – y de reproducción de la vida – actividades de carácter marginal e invisibilizadas en el espacio de lo doméstico y los cuidados, realizadas por mujeres y que no son objeto de intercambio mercantil – subyace una profunda escisión del valor vinculado a lo que Roswitha Scholz (2013) denomina como *el patriarcado productor de mercancías*:

“... en el patriarcado productor de mercancías moderno se constituye un ámbito público que abarca diferentes esferas (economía, política, ciencia, etc.) y un ámbito privado, y las mujeres son asignadas fundamentalmente al ámbito privado. [...] Lo decisivo aquí es que la esfera privada no puede ser concebida como algo que se deriva del “valor”, sino que es un ámbito escindido. Es necesaria una esfera a la que desplazar actividades como la protección, el cuidado, el “amor”, que se contraponen a la lógica del valor, a la lógica del ahorro del tiempo, con su moral de competitividad, beneficio, rendimiento, etc. Desde esa relación con la esfera privada y el ámbito público se explica también la existencia de alianzas masculinas que se basan en la aversión hacia lo “femenino”. Con ello no pretendo decir que el patriarcado “queda fijado” en unas esferas disociadas de esta forma. Las mujeres, por ejemplo, actuaron en ámbitos laborales desde el principio. Sin embargo, también aquí se pone de manifiesto la escisión: las mujeres ocupan posiciones menos valoradas en la esfera pública, ganan menos que los varones y, [...], para ellas el camino hacia las posiciones dirigentes no está sin más despejado” (pp. 52-53)

Los hombres y la construcción de la masculinidad hegemónica

Para entender los comportamientos de dominación del hombre hacia la mujer en ámbitos microestructurales, partiremos con una breve introducción sobre la construcción de la identidad

masculina. Bonino (2002) señala las matrices ideológicas que articulan el discurso de la Masculinidad Hegemónica, como vemos representado en la Figura 8. (MH):

“La MH se constituye sustentada en cuatro ideologías que proponen modelos de sujeto valorados en la cultura. Una, *la ideología patriarcal* que propone al sujeto hombre-padre con poder sobre los hijos y mujeres y afirma el dominio masculino del mundo. Otra, *la ideología del individualismo de la modernidad*, para la que el sujeto ideal es aquel centrado en sí, autosuficiente, que se hace a sí mismo, capaz, racional y cultivador del conocimiento, que puede hacer lo que le venga en gana e imponer su voluntad y que puede usar el poder para conservar sus derechos [...]. Heredero de los ideales de la Grecia clásica, este sujeto ha incorporado en los últimos siglos el valor protestante-capitalista de la eficacia y está vedado a las mujeres. Presupone un varón blanco cristiano y occidental, que establece relaciones de paridad y jerarquía con los iguales. La tercera *ideología* es la *de la exclusión y subordinación de la otredad*, con la satanización-eliminación del otr@ distint@, que desde la antigüedad produjo el ideal del soldado guerrero y conquistador, heredero de los valores espartanos del sujeto valeroso y superior [...]. Y la cuarta, la del *heterosexismo homofóbico* que propone como sujeto ideal al que realiza prácticas heterosexuales y rechaza las homosexuales, especialmente aquellas en la que se pueda estar en posición pasiva [...].” (p. 13)

Figura 8.
Masculinidad hegemónica



Nota. Imagen recuperada de reportaje de Pikara Magazine (2013)

Al respecto, las investigaciones con perspectiva de género centran la mirada en las lógicas patriarcales como determinantes de las conductas sociales masculinas que sitúan a los hombres en un estatus superior en relación con las mujeres. Como han señalado Panadero y Simón (2021):

“Entre los llamados *Men’s Studies* y estudios afines de orientación crítica a los supuestos esencialistas, es bastante aceptado que la construcción de la identidad masculina surge de un doble proceso: la identificación con un modelo masculino y el repudio de la femineidad, lo que conlleva en primer lugar la negación del mundo considerado femenino; en segundo lugar entrar en el mundo

de códigos masculinos con fronteras simbólicas delimitadas; y en tercer lugar un ejercicio constante y demostrativo de la masculinidad” (p.1)

Estas lógicas cumplen con ciertas características que determinan la masculinidad, como ha investigado Olavarría (2001) quien identifica cinco ámbitos en los que se evidencia el acceso de los hombres a recursos y estrategias sociales “superiores” con los que construyen su identidad y sus relaciones de género:

- 1) *autonomía personal*: dominio del espacio público, acceso y uso del dinero;
- 2) *construcción del cuerpo*: superioridad corporal, activa, fuerte, control racional de sus emociones y actos salvo en la rabia o el deseo sexual;
- 3) la *sexualidad como impulso fisiológico/animal*, la razón no controla el cuerpo y el deseo, instinto, heterosexualidad como hecho natural, amor vinculado a la mujer-madre de sus hijos;
- 4) *relaciones con los demás*, el hombre como distinto y superior a la mujer “otredad minusvalorada”, oculta sus debilidades o discapacidades, posición de dominio y protección;
- 5) *estatus en la familia*: la familia como institución estructurada en roles jerárquicos, el primero es el padre y el complemento es la madre que cuida a sus hijos, familia como base estructural de la sociedad, padre madre, hijos.

Al analizar las relaciones entre masculinidad y violencia de género, Sambade Baquerín (2020) define la masculinidad (hegemónica) como:

“identidad constituida sobre el deber de ser sujetos de poder” en relación con las mujeres como “alteridad” que se domina. Esta identidad, está construida por una serie de adjetivos que crean un estereotipo hegemónico de ser hombre “ser duro, fuerte, competitivo, valiente, autoritario, profesionalmente exitoso, prestigioso, el sostén económico de la familia y, sobre todo, sexualmente potente” (p.78).

El mismo investigador, partiendo también de los trabajos de Bonino (1998b), analiza cómo en la construcción social de superioridad masculina se dan tres tipos de reacciones que surgen en los hombres respecto a los cambios emancipadores que han tenido las mujeres en su rol social, lo que nos ofrece una importante información para entender las frustraciones de los hombres al ser conscientes de que han perdido el control de sus privilegios (Bosch y Ferrer, 2013):

- 1) hombres contrarios a los cambios de las mujeres (discurso androcéntrico, machista o paternalista);
- 2) hombres a favor de los cambios (no renuncian a sus privilegios, aunque algunos los cuestionan);
- 3) hombres ambivalentes que según el contexto pueden estar a favor o en contra de los cambios (tienen mayor resistencia a su propio cambio).

Como señala Lorente (2007, 2019) la violencia de género es una violencia estructural ejercida para la construcción y reproducción de la desigualdad, pero, y esto es muy importante, sostenida sobre argumentos y justificaciones culturales que o bien centran el problema sobre la mujer al hablar sólo el de ella y sin poner en cuestión al hombre que ejerce la violencia, sus objetivos y motivos; o, peor aún, se le ofrece coartadas en función de contextos, escenarios y

atenuantes. Por no mencionar el rol que en el marco de la ideología patriarcal cumplirían las mujeres como complemento del hombre, objeto y propiedad, reproducido tanto en el espacio de lo público como de lo privado. Erradicar la violencia de género, entonces, exige una transformación social y cultural que acabe con el machismo

“La construcción que hace la cultura del papel de hombres y mujeres a partir de la identidad de unos y otras, y de las diferentes funciones que han de desarrollar en una sociedad dividida en dos grandes espacios (público y privado), necesita a la violencia de género para mantener ese orden dado. Por eso encontramos violencia contra las mujeres en cualquiera de los espacios y bajo las motivaciones más diversas, es decir, siempre hay una razón para que un hombre interprete que puede ejercer algún tipo de violencia contra una mujer o una niña, y cuando se ha producido dicho violencia, la propia cultura aporta argumentos para justificar y minimizar su impacto y su significado, desde el argumento de la “normalidad” hasta la excepcionalidad dada por determinados elementos, como puede ser consumo de alcohol o de otras sustancias tóxicas, el trastorno mental o la pérdida de control. Esta imagen tan global de la violencia de género en cuanto a contar con escenarios propios [en el seno de las relaciones de pareja y familiares, en contextos de acoso y hostigamiento personal físico y virtual, en el ámbito de la publicidad y los medios de comunicación], argumentos específicos [mujer como propiedad, mujer como objeto], y luego justificaciones aceptadas [en base a una cultura patriarcal basada en la violencia ejercida por un ideal de lo masculino concebido como universal, hegemónico y excluyente], refleja muy bien su estructuralidad y sus raíces culturales” (Lorente, 2019, pp. 97-98)

En este sentido, y si atendemos al tratamiento que hacen los medios de comunicación al respecto de la información que se entrega sobre la violencia en contra de la mujer y la ausencia de responsabilidad social del hombre en las conductas y autoría de los casos, Diana Fernández Romero (2015, p. 131) explica que la invisibilidad del hombre frente a los actos de violencia contra las mujeres surge cuando el análisis mediático que se hace sobre los abusos, se limitan exclusivamente al ámbito privado reduciendo los hechos a lo doméstico, informando de los asesinatos de las mujeres como “sucesos inexplicables”, “crímenes pasionales”, “estado de alcoholismo o “locura transitoria” del asesino, justificando el acto violento en una retórica de la ocultación.

Sin embargo, actualmente se ha hecho un esfuerzo desde las demandas feministas, por esclarecer que los actos violentos de los hombres contra las mujeres no responden a un hecho aislado de alcoholismo o locura, sino que son una respuesta al desacato de la mujer ante los requerimientos masculinos que se han visto frustrados, el restablecimiento de la satisfacción de las expectativas sobre el comportamiento femenino, un medio de control social hacia la mujer (De Miguel, 2015), sobre la base de una legitimación de su masculinidad (Sambade, 2020).

En relación con los modelos de maternidad y paternidad y la emergencia de actitudes machistas en el ámbito de las relaciones de pareja, García, Hidalgo, López y Román (2018) explican que, en las lógicas patriarcales, los requerimientos masculinos “tienen un coste” para ellos, que no se compara con las opresiones que históricamente viven las mujeres, no obstante, para muchos hombres es inviable atender los requerimientos hegemónicos de la masculinidad, aunque siguen manteniendo una poderosa e inconsciente presencia. Es por eso que Cristina Oddone (2017) habla de poner el foco en los hombres para eliminar la violencia contra las mujeres, planteando que es importante centrar la mirada en los hombres como “autores o potenciales autores de violencia”. Igualmente, como partícipes de una cultura (la del patriarcado) que legitima la violencia contra las mujeres, para visibilizarlos como posibles “sujetos del cambio” cuestionando los procesos de construcción social de las masculinidades.

1.4. Los micromachismos como prácticas invisibles de desigualdad

El restablecimiento de la satisfacción de las expectativas como medio de control del hombre frente a la autonomía de la mujer (de Miguel, 2015) tiene distintas formas coercitivas de manifestarse. Al respecto, nos referiremos a los *micromachismos*, un término que acuña el psicólogo Luis Bonino en distintos trabajos (1995,1996, 1998b; 1998c, 2004) al señalar así a los imperceptibles controles y abusos de poder cuasinormalizados que los hombres ejecutan permanentemente, que restringen y violentan insidiosamente y reiteradamente el poder personal, la autonomía y el equilibrio psíquico de las mujeres. En palabras del mismo autor:

“Se trata de un amplio abanico de maniobras interpersonales que realizan los varones para intentar: mantener el dominio y su supuesta superioridad sobre la mujer objeto de la maniobra; reafirmar o recuperar dicho dominio ante una mujer que se "rebela" por "su" lugar en el vínculo; resistirse al aumento de poder personal o interpersonal de una mujer con la que se vincula, o aprovecharse de dichos poderes. Son microabusos y microviolencias que atentan contra la autonomía personal de la mujer, en los que los varones, por efecto de su socialización de género son expertos; socialización que, como sabemos, está basada en el ideal de masculinidad tradicional: autonomía; dueño de la razón, el poder y la fuerza, ser para sí, y definición de la mujer como inferior y a su servicio. A través de ellos se intenta imponer sin consensuar el propio punto de vista o razón. Son efectivos porque los varones tienen, para utilizarlos válidamente, un aliado poderoso: el orden social, que otorga al varón, por serlo, el "monopolio de la razón" y, derivado de ello, un poder moral por el que se crea un contexto inquisitorio en el que la mujer está en principio en falta o como acusada” (1998c, pp. 4-5)

Existen diversos tipos de micromachismos: “microabusos y microviolencias” que tienen como objetivo “anular a la mujer como sujeto” con modos distintos de las violencias convencionales comportamientos de dominación “suave” o de “baja intensidad”, latentes, solapados en muchos casos legitimados socialmente, que ejercen los hombres hacia las mujeres tras la “deslegitimación” de las “grandes violencias” o las violencias explícitas. Asimismo, el autor identifica las siguientes categorías de micromachismos (1995,1996):

- a) *micromachismos coercitivos*: consisten en la manipulación moral, psíquica, económica o de la propia personalidad (intimidación, control del dinero, no participación en lo doméstico, uso expansivo-abusivo del espacio físico y del tiempo para sí, insistencia abusiva, imposición de intimidad, apelación a la "superioridad" de la "lógica" varonil, toma o abandono repentinos del mando de la situación);
- b) *micromachismos encubiertos*: como las acciones sutiles casi invisibles, desapercibidas (abuso de la capacidad femenina de cuidado, creación de falta de intimidad, control, ocultamiento, silencio, mentiras, desautorización o descalificación de la mujer, paternalismo, manipulación emocional, autoindulgencia y autojustificación);
- c) *micromachismos de crisis*: entendidos como los que se utilizan en momentos de desequilibrio de la estabilidad del poder del hombre frente a las acciones demandantes de la mujer (hipercontrol, pseudoapoyo, resistencia pasiva y distanciamiento, rehuir la crítica y la negociación, promesas y hacer méritos, victimismo, darse tiempo, dar lástima).

Posteriormente, surgen otros textos en los que el autor agrega los *micromachismos utilitarios* (Bonino, 2004), entendidos como la acción similar a lo que se describe en los *coercitivos*, pero centrados ahora en el usufructo de la disponibilidad femenina ante los quehaceres “domésticos y de cuidados”

Otros trabajos que han definido y analizado los micromachismos son los realizados por Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis y García (2008) en el ámbito de las relaciones de pareja. En esta investigación, las autoras han tenido como objetivo evaluar de forma empírica las actitudes en torno a las formas solapadas de violencia en contra de las mujeres en la pareja y su consentimiento social. Se consideran aquí los comportamientos del hombre hacia la mujer en pareja como la invasión de espacios físicos y simbólicos, la generación de inseguridad y temor, la relegación de la mujer hacia el rol femenino tradicional y las maniobras de control e infravaloración, analizando los niveles de aceptación que tiene la población ante estos micromachismos, concluyendo que las mujeres y personas jóvenes presentan actitudes más negativas hacia estas formas encubiertas de violencia en la pareja.

En trabajos más recientes que incorporan los micromachismos como objeto de estudio encontramos los de García-Manso y da Silva (2015), en el que se apuntan hacia otras formas de micromachismos a través de “microtecnologías de poder” tales como: 1) en el lenguaje, insultos y palabras mal sonantes que hacen referencia a la mujer o a lo femenino, infravalorándola, peyorándola y minusvalorándola, como también la ausencia de un lenguaje inclusivo; 2) los “piropos” como agresión, “cortesías” y “caballerosidad” como mujer-objeto, humor misógino y homófobo, chistes groseros, soeces, actos intimidatorios vinculados a lo sexual (violencia sexista y sexual); 3) el uso de la imagen de la mujer en lo mediático y publicitario, los estereotipos en los roles de género, la hipersexualización, mujer siempre joven y bella, la infravaloración y victimización; 4) la violencia romántica y los estereotipos del amor que se difunden y “se venden” en distintos medios.

Por su parte, Laura Martínez-Jiménez (2019) investiga los micromachismos encubiertos en el mito mediático de la súper-mujer post-crisis y las características de la *girl power* o la post-feminidad empoderada y exitosa. *La nueva feminidad privilegiada* emerge en el contexto del postfeminismo neoliberal en el que se representa a la mujer occidental, educada, de clase media-alta, heterosexual, atractiva y capaz. Es decir, una exaltación a la “heroicidad” de la supervivencia cotidiana que simplifica el feminismo llevándolo hacia discursos que vindican el poder femenino o la *superwoman* neoliberal:

- una *mujer actualizada*, con un cierto grado de progresismo en el discurso del mito de la “libre elección”.
- la *super-mujer, tan válida como cualquier otro*, que simboliza una feminidad medida por patrones masculinos vinculados al éxito, la competencia y el individualismo;
- la *mujer empoderada por la democratización del consumo*, mercantilizando lo femenino y el feminismo.
- *el poder de las armas de mujer* es representado por la exaltación de la sexualidad femenina heteronormativizada capitalizando el erotismo como recurso de poder.
- la “*superwoman*”, *única dueña (y culpable) de su destino*, ligada a axiomas como: “no eres como las demás, eres diferente”, expresiones que pretenden crear imaginarios simbólicos de una mujer individualista, que toma decisiones de manera independiente, única responsable de su vida y su destino.

Todas estas representaciones de las mujeres limitan las construcciones mediáticas de la figura femenina y las relaciones “inter feministas” en su amplia diversidad, estereotipan un modelo de mujer exitosa y autónoma obstaculizando el desarrollo de las actitudes sororas y colaborativas entre las mujeres.

1.4.1. Los micromachismos y la violencia de género en la adolescencia

La violencia de género entre jóvenes como síntoma de la masculinidad hegemónica patriarcal

Ana de Miguel (2015, pp. 40-69) al analizar el neoliberalismo sexual y el mito de la libre elección, contextualiza algunas situaciones que llevan a la juventud a reproducir los cánones establecidos por la cultura hegemónica patriarcal que les posiciona en un permanente estado de desigualdad desde la niñez:

- 1) la organización política del amor patriarcal determina que las mujeres entreguen su amor sin reciprocidad;
- 2) las chicas son provistas de una nutrida bibliografía de revistas para “formarlas” en temas de imagen, sexo y amor. En cambio, para los chicos no existe un símil de revistas, pero sí videojuegos, fútbol, motor, y/o pornografía;
- 3) la socialización diferencial de los sexos, el hombre vinculado a la fuerza y la violencia y las mujeres a la debilidad y sumisión;
- 4) a las niñas se les educa con el miedo hacia los hombres y esperan un “príncipe azul” que llegue a protegerlas;
- 5) la “marca” del rosa y los pendientes para las niñas y el azul para los niños;
- 6) la “marca” del apellido del padre;
- 7) las “cosas” de casa (lo doméstico y los cuidados);
- 8) juguetes para niños, juguetes para niñas.

Todas esas situaciones ejemplifican, de forma clara, esas estructuras culturales de género que se originan a nivel macro en el marco de paradigmas filosóficos y formaciones sociohistóricas, pero que, luego, desde una mirada microsistémica se han convertido en “estereotipos sociales”, comportamientos inmutables que determinan lo que deben ser y hacer las mujeres y los hombres (Díaz de Greñu y Anguita, 2017). En otro sentido, los estereotipos de género tienen un importante grado de afianzamiento social, tanto en hombres como en mujeres, y son socialmente significativos en las explicaciones comunes de las causas de la violencia de género (Cantera y Blanch, 2010).

A nivel más general, M^a José Díaz- Aguado Jalón, Rosario Martínez Arias, Javier Martín Babarro y Laia Falcón (2021) han investigado la situación actual de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España, así como las condiciones de riesgo y de protección frente a dicha violencia y la evolución detectada al comparar los resultados obtenidos en 2020 con los de estudios anteriores, cuyos datos se recogieron en 2010 y en 2013. Los principales resultados de este estudio sobre la violencia de género en la adolescencia reflejan que las adolescentes sufren violencia de género en formas específicas, tales como:

- 1) *Abuso psicológico-emocional*: Las situaciones de violencia de género en el ámbito de la pareja que un mayor porcentaje de chicas adolescentes reconoce haber vivido, alguna vez o con más frecuencia, son las de abuso emocional (“insultar o ridiculizar”, por el 17,3%), control abusivo general (“decidir por mí hasta el más mínimo detalle”, por el 17,1%) y controlar a través del móvil (por el 14,9%). El 11,1% reconoce que se “ha

sentido presionada para situaciones de tipo sexual en las que no quería participar”, el 9,6% que le han hecho “sentir miedo”, el 8,7% que le han dicho que “no valía nada” y el 8% que el chico que la maltrató “presumía de dichas conductas”

2) *Reconocimiento de la violencia por parte de los chicos*: El porcentaje de chicos que reconoce haber ejercido cada situación de violencia de género es menor al porcentaje de chicas que responde haberlas sufrido. Respecto a las situaciones vividas alguna vez o con más frecuencia, aparece que el 2,3% de los chicos reconoce que “la ha pegado”, frente al 3,6% de chicas que reconoce haber sufrido dicha situación. El 3,1% de los chicos responde que “la ha presionado para conductas de tipo sexual en las que ella no quería participar”, frente al 11,1% de chicas que responde haberse sentido presionadas a dichas situaciones. El 2,8% de los chicos dice haberle “enviado mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que la insultaba, amenazaba, ofendía o asustaba”, frente al 6,3% de chicas que reconoce haberlos recibido.

3) *Violencia sexual*: A la pregunta genérica “¿te has sentido presionada para actividades de tipo sexual en las que no querías participar?”, respondió afirmativamente el 14,1% de las chicas, que en casi todos los casos (97,4%) reconocieron que la presión había sido realizada por un hombre. Considerando dicha respuesta y la de quienes respondieron que la situación en la que fueron presionadas se produjo finalmente, se encuentra que un 6,4% del total de las chicas participantes en el estudio reconocen haber sufrido violencia sexual. Las respuestas al preguntarles por la identidad de quien les presionó reflejan que la mayoría de las presiones se ejercen por el chico con el salen, salían, querían salir o quería salir con ellas (el 55,7%), seguidas de las de un chico fuera de la relación de pareja (el 47,6%), un hombre bastante mayor que yo (el 24%) y otra persona (19,7%).

4) *Acoso sexual online*: Las situaciones de acoso sexual online fuera de la relación de pareja son vividas por un porcentaje elevado de chicas adolescentes. Las situaciones de esta nueva forma de violencia contra la mujer que un mayor porcentaje de chicas entre 14 y 20 años ha vivido una vez o con más frecuencia, son las relacionadas con mostrar (48%) o pedir fotografías sexuales (43,9%); y se sitúa en el 23,4% respecto a recibir peticiones de ciber-sexo online. Como sucede con otras formas de violencia de género, el porcentaje de chicos que reconoce haber realizado conductas relacionadas con el acoso sexual online hacia una chica fuera de la relación de pareja es claramente inferior al del número de chicas que reconoce haberlas recibido.

El mismo estudio, indica que, a pesar de que las situaciones de violencia de género en la adolescencia persisten, ha habido cambios positivos en la última década (2010-2020) de los cuales abordaremos sólo algunos que son los más significativos para nuestro estudio:

a) *Cambios en la violencia de control*: Entre 2010 y 2020 desciende significativamente la violencia de control. El descenso general de la violencia de género que se observa en 2020 (respecto al 2013) lleva a situar el nivel de la violencia de control en niveles significativamente inferiores a los de 2010 en dos de las situaciones más frecuentes reconocidas por las chicas: “me ha controlado decidiendo por mí hasta el más mínimo detalle” y “me ha aislado de las amistades”. Las autoras y el autor analizan que conviene tener en cuenta, que sobre la violencia de control se han centrado la mayoría de las campañas de sensibilización dirigidas a la adolescencia sobre violencia de género en los últimos años; y que, según los resultados obtenidos en 2020, “las campañas de sensibilización en la calle o en el transporte público” son destacadas tanto por

adolescentes como por el profesorado como una de las principales influencias en su idea de la violencia de género.

b) *Cambios en las actitudes sexistas y de justificación de la violencia*: Existe una disminución significativa en la última década en la identificación de la adolescencia con la mentalidad de dominio-sumisión que conduce a la violencia de género, que se produce sobre todo entre 2013 y 2020.

c) *Cambios en los valores con los que se identifican y en la pareja ideal*: Hay un incremento significativo tanto en los chicos como las chicas de valores éticos, relacionados con la igualdad, la bondad y la justicia, en detrimento de otros valores, como el atractivo físico o ser una persona famosa. La visión de “la pareja ideal” está estrechamente relacionada con los valores de la igualdad.

d) *Cambios en conductas de riesgo online*: con el creciente uso de internet y las redes sociales, las y los adolescentes han aumentado también determinadas conductas que pueden dar a un potencial acosador información, fotos o vídeos con los que coaccionarles. Los resultados obtenidos al preguntarles si han trabajado en el centro sobre cómo usar bien internet y las redes sociales reflejan que el 52,5% de la adolescencia recuerda dicho trabajo y que quienes así responden tienen menos riesgo de ejercer (en el caso de los chicos) y de sufrir (en el caso de las chicas) violencia de género. Las autoras y el autor analizan que de esto se deriva la necesidad de extender la prevención escolar de los riesgos de las TICs a toda la población.

e) *Cambios en los mensajes del entorno familiar*: en cuanto a los consejos que surgen desde los familiares vinculados con tópicos como “los celos son una expresión del amor”, en el que se justifica la violencia de control, y “para tener una buena relación de pareja debes encontrar tu media naranja y así llegar a ser como una sola persona”, en el que se asocia el amor con la anulación de la individualidad. Es destacable que la menor frecuencia con la que han escuchado el mensaje sobre los celos se produzca tanto en las chicas y, especialmente, en los chicos. No obstante, respecto a los mensajes relacionados con la violencia o sus alternativas, la principal diferencia se observa en el consejo “si alguien te pega, pégale tú”. El porcentaje de adolescentes que lo han escuchado con frecuencia aumenta significativamente entre 2013 y 2020, tanto en los chicos como en las chicas. Con respecto a este tema, las autoras y el autor reflexionan que es un resultado preocupante, porque pone de manifiesto la necesidad de implicar a las familias en la erradicación de la violencia como forma de resolución de conflictos, sustituyéndola por procedimientos que permitan prevenirla o detenerla desde sus inicios, así como en la necesidad de que la construcción de la igualdad se oriente a la erradicación de los problemas que el sexismo imponía a cada género (la violencia en los hombres y la sumisión en las mujeres) y no en su generalización.

f) *Cambios en las actividades escolares para la construcción de la igualdad*: se constata la mejora en la calidad de las relaciones entre alumnos y alumnas. Los cambios significativos se producen en torno a preguntas sobre cómo se sienten tanto las chicas como los chicos en estas relaciones, así como en torno al trabajo cooperativo en equipos mixtos. Se incrementa el porcentaje del profesorado que dice realizar con frecuencia “actividades dirigidas específicamente a la prevención de la violencia” y a “analizar críticamente la imagen que presentan los medios de comunicación sobre los hombres y las mujeres”. Igualmente, mejoran las relaciones del profesorado con el alumnado entre

2013 y 2020, sin diferencias significativas entre 2010 y 2013. Las autoras y el autor reflexionan que esta conclusión permite llegar a los resultados obtenidos en dos factores que integran situaciones sobre confianza y comunicación, así como sobre convivencia y enseñanza motivadora.

g) *Cambios en la prevención de la violencia de género desde la escuela*: El 47,8% del alumnado reconoce en 2020 recordar que en su centro se ha trabajado sobre “el problema de la violencia que algunos hombres ejercen contra las mujeres en la relación de pareja o expareja”. Para valorar la importancia de este resultado conviene tener en cuenta que en los tres estudios realizados (en 2010, 2013 y 2020) haber tratado en la escuela el problema de la violencia de género reduce significativamente el riesgo de ejercer o sufrir dicha violencia en las relaciones de pareja durante la adolescencia; y que en el estudio “Menores y violencia de género” publicado en 2020, se ha encontrado que reduce también el riesgo de la reproducción intergeneracional de la violencia en las chicas que han estado expuestas a la violencia de género contra su madre. Las principales actividades de prevención en el aula han sido explicar el tema a través de vídeos, con anuncios, reportajes o a través del cine. Así como con trabajo en equipos para que el alumnado elabore sus propias propuestas sobre cómo prevenirlo.

g) *La relación de los cambios en la adolescencia y los contextos educativos con los del conjunto de la sociedad*: La disminución de la violencia de género detectada entre 2013 y 2020 parece estar estrechamente relacionada con otros cambios producidos en dicho período en la adolescencia, las familias, la escuela y el conjunto de la sociedad. En la adolescencia son especialmente destacables los cambios producidos en la disminución del sexismo, la menor justificación de la violencia de género y la mayor importancia que dan a “la defensa de la igualdad entre todas las personas”, como valor prioritario con el que identificarse y para su pareja ideal. En las familias resultan especialmente significativos los cambios en los mensajes sobre las relaciones de pareja, erradicando estereotipos acerca del dominio del hombre sobre la mujer y sustituyéndolos por mensajes a favor de la igualdad. También ha aumentado significativamente la influencia que las y los adolescentes atribuyen en su idea de la violencia de género a lo que han hablado con su madre y con su padre. El papel de la escuela se refleja en múltiples indicadores evaluados a través de las y los adolescentes, el profesorado y los equipos directivos, en los que se pone de manifiesto que han ido aumentando las actividades desarrolladas para construir la igualdad y para prevenir la violencia contra las mujeres.

No obstante, las autoras y autor de este estudio, concluyen que el reconocimiento de los avances detectados en la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género no evita que se reconozca que sigue habiendo adolescentes que viven dicha violencia, que los cambios son menores ante las violencias más graves, que es necesario expandir la prevención escolar para que llegue a toda la población en las mejores condiciones (haciendo referencia a que en muchos casos es poco significativa la experiencia educativa de prevención), que impliquen a las familias, prestar mayor atención a la violencia sexual en sus distintas manifestaciones, incluido el acoso sexual online, y en todos los usos de las tecnologías que cada vez afecta a un porcentaje muy elevado de adolescentes.

Micromachismos, jóvenes y violencia hacia las mujeres en espacios de ocio

En relación con la temática asociada a micromachismos y jóvenes y su impacto en las relaciones de pareja, García et al., (2018) abordan las representaciones sociales de los micromachismos por parte de las y los adolescentes llegando a algunas conclusiones de relevancia, entre otras:

- que los jóvenes están mayoritariamente en contra de los micromachismos, señalando la importancia de que las labores domésticas sean equitativas;
- que en las percepciones que surgen sobre los micromachismos en la vida cotidiana, los y las adolescentes consideran que no son “micro” sino que definitivamente es machismo;
- que los tipos de micromachismos más reconocidos son los domésticos y aquellos relacionados con los cuidados;
- que están de acuerdo que la televisión, la publicidad y los juguetes divididos por género van introduciendo micromachismos que la sociedad va adoptando como algo normal;
- que el interés de los y las jóvenes en tener como “pareja ideal” es tener una pareja igualitaria;
- que los y las adolescentes demuestran estar en contra de la idea de la “media naranja” y que el poder del amor todo lo supere;
- que rechazan las situaciones de control hacia las mujeres;
- que no relacionan identidad de mujeres con la necesidad de ser madres;
- que recalcan que funciones de maternidad y paternidad deberían ser igualitarias;
- que los hombres muestran el deseo de mayor participación en el cuidado de los hijos, y le dan importancia al papel de proveedor económico.

Al estudiar los micromachismos en el ámbito de la juventud universitaria, Román y Faepb (2017) se centran en el análisis de los usos que hacen las y los jóvenes de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de conocerse y llegar al noviazgo; el control y abuso de poder en relación con el uso de dispositivos de comunicación; los estereotipos de género en las primeras representaciones del “interés amoroso” por parte del hombre; el intercambio de contraseñas de acceso a las cuentas en redes sociales o dispositivos de comunicación como “prueba de amor” y de confianza; y la justificación de las actitudes violentas en el “temperamento o carácter fuerte”.

La prensa *El norte de Castilla* (29/11/2018), afirma que en el año 2008 “hubo en toda España 124 casos de chicos de entre 14 y 17 años encausados por violencia de género. Diez años después se han triplicado”. Algunos estudios recientes sobre la violencia de género en la adolescencia como los de Donoso, Rubio y Vilà (2018) parecen reforzar esta realidad social al constatar en su investigación:

- que los y las adolescentes reconocen que las redes sociales presentan un riesgo por la posibilidad de usurpación de identidad, difusión de rumores e intimidaciones o insultos, principalmente, a través de la mensajería instantánea Whatsapp y las redes Youtube e Instagram que usan mayoritariamente los jóvenes. En ellas, por una parte, las chicas exponen su vida personal y sus sentimientos y los chicos se alejan de lo personal y sentimental para contar historias de ocio;

- que la percepción sobre lo que es violencia de género está vinculada con acciones directas y evidentes ligadas a los estereotipos de género, a la violencia sexual y a la violencia que se genera por manifestar posiciones antipatriarcales. El control abusivo a través del teléfono móvil es el que más se ejerce sobre todo en las relaciones basadas en el control, esto se materializa con el intercambio de contraseñas de las redes sociales, como una prueba de amor y de confianza en la pareja;
- que respecto al ideal del “amor romántico”, las chicas muestran más conductas agresoras, lo que se explica por la apropiación de los comportamientos de control masculinos que históricamente se han llevado a cabo contra las mujeres y que ellas asumen como lógicos en las dinámicas relacionales;
- que las chicas reciben agresiones por tener una ideología feminista, y se las expulsa de chats y foros por el hecho de ser mujer;
- que las chicas son más activas en las respuestas que denuncian la violencia, en comparación con los chicos.

Un estudio de interés para el desarrollo de esta tesis es el realizado por García, Ruíz y Romo (2019) respecto del acoso sexual juvenil en los espacios de ocio nocturno y la doble vulnerabilidad femenina en dichos ámbitos. Las investigadoras comprueban que las chicas consideran que son iguales a los chicos y que pueden realizar las mismas acciones y disfrutar del espacio público del ocio. Sin embargo, no es así, ya que en relación con ellas se dan una serie de factores de riesgo que suponen un valor añadido que aumenta su grado de vulnerabilidad:

- primero, el hecho de ser mujeres y sentir miedo a ser agredidas sexualmente en los espacios, específicamente, de ocio nocturno;
- segundo, las estrategias de insistencia y acoso utilizadas por los hombres, unidas al consumo de alcohol como elemento desinhibidor, que están normalizadas dentro de una visión machista de que, en la calle, la mujer que se expone a transitarla puede ser objeto de acoso en distintos grados;
- tercero, que el grupo tiene distintos comportamientos de género. Por un lado, para ellos, ir en grupo es un elemento de superioridad que los reafirma en sus conductas de acoso. Y, por otro lado, para ellas, ir en grupo es un factor positivo que las acompaña y en muchos momentos surte de efecto protector mediante la activación de distintas estrategias de defensa.
- cuarto, el papel que juega el entorno. Las chicas tienen detectados puntos negros de inseguridad, lo que podrían denominar el “mapa del miedo”. Los lugares privados de ocio, tanto bares como discotecas, resultan ser sitios más seguros que los espacios públicos, ya que el personal que trabaja en los mismos, camareros o vigilantes de seguridad, son agentes protectores ante situaciones violentas o desagradables;
- quinto, el uso de los dispositivos móviles y las TIC's. También tienen un sesgo de género, afectando de distinta forma a chicos y chicas. Para ellos ser grabados ebrios o en poses promiscuas no afecta a su reputación, para las chicas, si esto ocurre, la imagen que proyectarían dentro del grupo en las mismas circunstancias sería negativa y peyorativa.

En una línea similar, el trabajo de Ruiz, López y Sánchez (2020) sobre violencia de género y abuso de alcohol en contextos recreativos, constata:

- que las mujeres jóvenes han comenzado a mostrar patrones de consumo similares a los de sus pares masculinos, especialmente con respecto al consumo intensivo de alcohol;
- que, en torno a esta forma de consumo, se desarrollan comportamientos que ponen en peligro la integridad física de los y las jóvenes, pues se dan episodios de violencia, tanto física como verbal, e incluso agresiones sexuales;
- que, en este contexto, la libertad femenina se ve limitada por un ambiente y entorno social desigual que genera inseguridad y las obliga a tener que defenderse constantemente;
- que, en las relaciones de sexo afectivas, los chicos presionan a sus parejas para mantener relaciones sexuales, en las que el consentimiento y la elección de las chicas se ven coartadas debido a la presión a la que son sometidas.

1.5. Estrategias educativas para la prevención de la violencia de género

En el contexto de prevención de la violencia de género en los y las adolescentes, el estudio *La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España* (2019) de Santiago Pérez Camarero, el Instituto Max Webwer y editado por el Instituto de la juventud (INJUVE), además de sistematizar las violencias que se están ejerciendo en el ámbito juvenil, realiza un sondeo sobre las estrategias implementadas para la prevención de la violencia de género, a nivel mundial, en la Unión Europea y en España. Este estudio ha sido una guía para identificar algunos programas educativos, como vemos en el ejemplo de recursos educativos de la Figura 9., que pretenden colaborar con la eliminación de esta problemática social. De estos, seleccionamos aquellos que, de una u otra forma, tienen relación con los diversos ámbitos educativos.

Figura 9.
Proyectos de educación



Nota. Ejemplos de recursos educativos. Imagen recuperada del Instituto de las Mujeres (2022)

Proyectos y estrategias internacionales, europeos y estatales contra la violencia de género en el ámbito educativo

A nivel mundial se han puesto en marcha diversas iniciativas complementarias tales como:

- Construcción de marco legal y político que permita abordar la violencia en contra de las mujeres y las niñas propuesta de la Organización de las Naciones Unidas (ONU);
- Campaña “Únete”. Iniciativa plurianual que busca prevenir y eliminar la violencia contra las mujeres y las niñas en todo el mundo proclamando el 25 de cada mes como un día para crear conciencia (ONU);
- “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” de las Naciones Unidas (NNUU) que pretende hacer realidad los derechos humanos, en general. Y los de las mujeres, en particular, para alcanzar la igualdad entre los géneros;
- “Her Story Our Story”: Juego digital para crear conciencia sobre la violencia de género entre las audiencias más jóvenes;
- Proyecto *Child Protection Hub*, plataforma interactiva que promueve la mejora continua de las prácticas y políticas de protección de la infancia.

En la Unión Europea podemos señalar las siguientes propuestas:

- ¡Campaña “Say no! Stop Violence Against Women”, su objetivo es difundir información y visibilizar el trabajo que se está realizando entorno a la violencia contra las mujeres en la Unión Europea (UE). Es una campaña de concienciación que apoya, involucra y conecta a personas u organizaciones interesadas en combatir esta problemática;
- Proyecto “Imagine” (*Inspiring Male Action on Gender Equality in Europe*). Este proyecto aborda el acoso y la violencia sexual en la Unión Europea (UE) involucrando a hombres y niños en el movimiento por la igualdad de género, dado que los hombres, en general, no trabajan directamente en los programas contra la violencia de género, el proyecto “Imagine” entrena voluntarios que posteriormente dirigen talleres directamente con adolescentes varones.

En España son diversas las estrategias de intervención en el ámbito educativo para la prevención de la violencia de género en los y las adolescentes. Sin embargo, en este caso, mostramos sólo algunas que tienen relación con las estrategias que se implementan directamente con el profesorado y el alumnado en el aula o a través de las plataformas digitales:

- Perfeccionar y fomentar la “Web de consejos escolares”, actualizando y difundiendo materiales informativos y didácticos dirigidos a profesionales y miembros de la comunidad educativa;
- Impulsar actuaciones y metodologías educativas innovadoras que promuevan la prevención de la violencia de género en las aulas a través del *Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación*;

- Desarrollar acciones formativas online, dirigidas al profesorado de centros educativos, sobre convivencia, educación en valores y prevención de conductas de riesgo, considerando específicamente la prevención de la violencia de género;
- Promover en colaboración con familias y comunidad educativa actitudes críticas entre la infancia y la población juvenil frente a los contenidos audiovisuales que puedan promover cualquier forma de discriminación contra la mujer;
- Impulsar acciones para la promoción de la igualdad entre los niños y niñas, fomentando modelos masculinos que asumen responsabilidades y cuidados familiares con la finalidad de eliminar estereotipos sexistas que prevengan la aparición de conductas violentas desde la infancia;
- Realizar con la implicación de la familia, programas en los centros educativos que se dirijan a la identificación y prevención de la violencia de género, mediante la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres, la promoción de relaciones sanas y la resolución pacífica de conflictos;
- Promover actuaciones de formación y sensibilización dirigidas a menores de edad y jóvenes en edad escolar, que fomenten el uso responsable de las nuevas tecnologías y prevengan su utilización como herramientas de acoso o promoción de conductas violentas.

Proyectos educativos de carácter más específico en relación con la prevención de la violencia de género y algunas investigaciones de interés

También destacamos algunos proyectos y recursos de interés para nuestro estudio:

- “*Red Intercambia. El valor de coeducar*”, surge con el objetivo de compartir experiencias, proyectos, materiales educativos y acciones destacadas e innovadoras sobre igualdad de oportunidades, desarrollados por los Organismos de Igualdad y las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas;
- “*Programa Irene*”, el objetivo es prevenir la violencia sexual capacitando a los y las adolescentes para que conozcan el significado de una agresión sexual, el por qué se produce, la actitud ante este tipo de delitos, el conocimiento de los recursos con que se cuenta y cómo utilizarlos;
- Programa “*Relaciona*” su objetivo es promover la reflexión sobre la violencia hacia las mujeres y las niñas en los centros educativos y apoyar acciones de educación en igualdad dirigidas a la prevención. Está impulsado por el Instituto de la Mujer en colaboración con los Organismos de Igualdad de cada Comunidad Autónoma y sus respectivas Consejerías de Educación;
- Proyecto “*Materiales didácticos para la Educación en Igualdad*” dirigido al profesorado, a padres y madres y al alumnado para su utilización en actividades de formación de profesionales y en aulas de distintos niveles educativos. El material está compuesto por diversas temáticas: Creadoras de música, Trata de seres humanos, Propuestas para la coeducación, Mapa infantil para un juego de damas (aportaciones de las mujeres a la literatura).

Por otra parte, existen diversas investigaciones, a nivel académico, que estudian la prevención de la violencia de género en los y las adolescentes en los ámbitos educativos. De estos, escogemos los más recientes y que están vinculados con el ámbito educativo formal: *Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: el caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) gallegos* (2015) del profesor Eliseo Valle Aparicio en el que analiza la

capacidad de la educación para fomentar el respeto a los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, la tolerancia y la libertad abordando la violencia de género desde el ámbito escolar. Sus principales resultados se vinculan con múltiples aspectos educativos.

Con respecto a los materiales educativos, en la actualidad no encierran tantos prejuicios sexistas como en el pasado, sin embargo, siguen transmitiendo algunos estereotipos de género expresados de forma implícita, y en los centros educativos es muy escueta la contribución al fomento de la igualdad de oportunidades entre los sexos y a la prevención de la violencia de género. En los principales documentos educativos que dirigen un centro, el proyecto de dirección no considera de manera significativa la igualdad y la prevención de la violencia de género como objetivos, estos temas son tratados de forma genérica en materias de conflictividad y la forma de evitarla, pero no en clave de género.

En cuanto a las actuaciones con toda la comunidad educativa, las familias no demandan explícitamente la formación sobre igualdad de género, pero sí la prevención de la agresividad entre el alumnado. En relación con los y las docentes, es moderada la sensibilidad hacia la temática de violencia de género y poca formación específica que favorezca el desarrollo de este contenido entre el profesorado. Por último, en los Consejos Escolares no se manifiesta una gran preocupación por la prevención de la violencia de género, lo que deriva en el limitado número de iniciativas en la materia.

En el estudio *El valor de la palabra en la prevención de la violencia de género en contextos escolares* (2016), las investigadoras Rocío López y Elia Saneleuterio proponen un “Decálogo de comunicación verbal para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad en el marco escolar” dirigido al profesorado compuesto por las siguientes acciones:

- a) *Conoce a tus alumnos y vela por sus derechos verbales*: favorecer la expresión de las opiniones del alumnado;
- b) *Sé vigía del lenguaje*: atención explícita al uso del lenguaje discriminatorio, violento, poco inclusivo;
- c) *Da retroalimentación tras un conflicto*: detenerse en la situación de conflicto, no dejarla pasar, dialogar y reflexionar sobre lo acontecido;
- d) *Fomenta el diálogo*;
- e) *Prima la comunicación inmediata*: reacción rápida frente a los conflictos o acciones violentas, comunicar de forma fluida a las coordinaciones del centro y a las familias;
- f) *Aprovecha la sensibilización mediante la literatura o el arte*: implementar el uso de diversas expresiones artísticas para posibilitar “la distancia crítica” para la identificación y asimilación de los peligros e implicaciones de la violencia de género;
- g) *Descubre nuevas metodologías docentes*: para favorecer aprendizajes significativos por medio de la observación, la crítica y la indagación;
- h) *Lleva un registro detallado*: el archivo de los casos conflictivos “permite observar pautas de comportamiento y predecir riesgos”;
- i) *Colabora en la redacción y cumplimiento del proyecto educativo y plan de igualdad*: explicitar una política educativa de tolerancia cero hacia cualquier tipo de violencia, estableciendo normas de convivencia, procedimientos, protocolos en la comunidad

educativa para hacer efectiva la propuesta en contra de la desigualdad y la prevención de la violencia de género;

j) *Revisa el lenguaje y perspectivas de los contenidos curriculares que impartes*: el material educativo debe ser objeto de análisis poniendo principal atención a la localización de los estereotipos sexistas y a la utilización de un lenguaje inclusivo (López y Saneleuterio, 2016).

El trabajo de fin de máster *El adolescente como autor y víctima de delitos sexuales y de violencia de género. Prevención y detección en el ámbito educativo* (2017) de Cristina Sánchez Navarro desarrollado en el contexto del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Cantabria muestra que se percibe un compromiso y responsabilidad ante la prevención de los delitos sexuales y de la violencia de género en diferentes ámbitos profesionales relacionados con la educación, pero se observan carencias en relación con las posibles actuaciones frente a delitos sexuales y de violencia de género entre adolescentes dentro del contexto educativo. Por ello, muestra la necesidad de educar en valores de tolerancia, igualdad y respeto, desde la infancia. Y, por último, es importante considerar la falta de formación específica en temas de violencia de género en el profesorado.

Finalmente, en el ámbito educativo formal, el estudio *Eficacia de una app psicoeducativa para reducir el sexismo en adolescentes* (2019) de Navarro-Pérez, Carbonell y Oliver evalúa la efectividad de una intervención consistente en el uso de una aplicación móvil en formato de juego dirigida a reducir el sexismo en adolescentes, en el que predomina la utilidad de integrar las TICs como herramientas para la prevención y coeducación en igualdad desde el ámbito educativo, por medio de estrategias lúdicas que permiten el desarrollo de “competencias prosociales no sexistas”.

En los campos educativos no formales e informales se contextualiza el trabajo de fin de máster *Propuesta de formación en prevención y actuación ante las agresiones sexuales dirigida al personal que trabaja en los espacios de ocio nocturno* (2018) de Lorena Giménez Manrique, en el cual presenta diversas campañas de formación para prevenir las violencias sexuales tales como:

- *Good night out* (Londres, Reino Unido): Campaña que surge en Londres en 2014 para formar a los equipos de trabajo de clubs, bares y pubs para prevenir el acoso en el ocio nocturno;
- *Don't be that guy* (Vancouver, Canadá): Campaña de la organización Violence Stop Here (2011) que pretende cambiar el comportamiento de los hombres abordando el “sentimiento de superioridad o poder en el ámbito sexual y el acceso a los cuerpos de las mujeres” apelando directamente a su responsabilidad;
- *#No more* (Lincolnshire, Reino Unido): Campaña de prevención que surge en 2015 que utiliza estrategias como cartelería en los baños, formación del personal de espacios de ocio nocturno, y un protocolo de intervención frente a una situación de abuso o violencia sexual;
- *Who are you* (Wellington, Nueva Zelanda): Campaña que surge en 2010, impulsada por el Ministerio de Salud de Nueva Zelanda en colaboración con los servicios de prevención y tratamiento de la violencia sexual que apela a la responsabilidad de todos y todas como espectador/a “ético/a” frente a una situación de violencia sexual;
- *Buenas prácticas para establecimientos de ocio nocturno* (Departamento de Policía de Nueva York): un documento que tiene como objetivo ayudar a las/os

propietarias/os de los centros de ocio nocturno a mantener la seguridad de los locales y evitar las agresiones sexuales.

En España las siguientes campañas trabajan en la prevención de la violencia de género en los espacios de ocio nocturno:

- *Per unes festes lliures de masclisme* (Poble Sec, Barcelona): Campaña creada en 2015 por un grupo de mujeres, lesbianas y trans, en el contexto de las fiestas mayores del barrio de Poble Sec (Barcelona), para responder colectivamente a las agresiones sexuales y conseguir espacios libres de violencias;
- *Por unas fiestas libres de agresiones sexistas* (Pamplona, Navarra): Impulsada en Pamplona en 2015 en las fiestas mayores de San Fermín, que tiene como objetivo avanzar en el compromiso municipal de la eliminación de las agresiones sexistas, mejorar la seguridad de las mujeres, informar y sensibilizar a la ciudadanía sobre los recursos disponibles y el valor de la respuesta comunitaria;
- *No es No* (Zaragoza, Aragón): se inicia en las Fiestas del Pilar de 2015 con el objetivo de hacer una campaña con diversas estrategias comunicacionales de llamamiento a disfrutar las fiestas sin agresiones sexistas;
- *Stop Sexual Violence. Staff training on prevention of sexual violence.* (IREFREA, Instituto Europeo de Estudios en Prevención): Proyecto impulsado en 2017 coordinado por IREFREA-España en el que participan la Universidad Charles (Praga, República Checa), el Public Health Institute de Reino Unido e IREFREA-Portugal, tiene como objetivo producir un manual-protocolo y formar al personal de espacios de ocio nocturno para capacitarlos como agentes preventivos;
- *No i Punt! Palma lliure d'agressions sexistes*: Campaña de comunicación de la Regiduría de Igualdad, Juventud y Derechos Cívicos del Ayuntamiento de Palma (2016) que tiene como objetivo promover espacios públicos libres de agresiones sexistas.

Capítulo 2. Fundamentos teóricos de los estudios teatrales

2.1. Introducción

2.2. El teatro como disciplina: aproximaciones epistemológicas

2.3. Poéticas del Teatro Realista: el drama moderno y el reflejo de la burguesía

Exponentes y obras del teatro realista

Las mujeres invisibles del teatro realista

Interés para el campo educativo con enfoque de género

2.4. Poéticas del Teatro Simbolista: una expresión simbólica y rupturista en los escenarios vanguardistas

Exponentes y obras del Teatro Simbolista

Las mujeres en el Teatro Simbolista

Interés para el campo educativo con enfoque de género

2.5. Poéticas del Teatro Político: una didáctica artística para la concientización

Exponentes y obras del Teatro Político

Las mujeres en el Teatro Político

Interés para el campo educativo con enfoque de género

2.6. Poéticas de lo Performativo: arte en acción, ruptura de las fronteras, hibridación y experimentalidad en las artes escénicas

Exponentes y obras de las poéticas performativas: la emergencia de las mujeres en la creación

Interés para el campo educativo con enfoque de género

2.7. Poéticas del Teatro Postdramático: el microrrelato, la polifonía, y la intertextualidad

Exponentes del Teatro Postdramático

Interés para el campo educativo con enfoque de género

2.8. Poéticas del Teatro Feminista

La necesidad de una mirada feminista en el Teatro

Estéticas de trabajo teatral feminista

¿Qué entendemos por teatro feminista? Crítica teatral desde la perspectiva de género

«NORA.
 Necesito estar completamente sola para orientarme sobre mí
 misma y sobre lo que me rodea.
 No puedo quedarme más contigo.
 HELMER. ¡Nora, Nora!
 NORA. Quiero marcharme en el acto.
 Supongo que Cristina me dejará pasar la noche en su casa...
 HELMER. ¿Has perdido el juicio?...
 ¡No te lo permito! ¡Te lo prohíbo!...
 NORA. Después de lo que ha pasado, es inútil
 que me prohíbas algo.
 Me llevo todo lo mío. De ti no quiero nada, ni ahora ni nunca.
 HELMER. ¿Qué locura es ésa?
 NORA. Mañana salgo para mi casa...
 es decir, para mi tierra [...]»

Nora Helmer en Casa de Muñecas (1879)

2.1. Introducción

Este recorrido por los fundamentos teóricos y teatrales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, cumple la función de contextualizar en un marco referencial los elementos teatrales que aparecen en la performance teatral que estudiamos. Este marco nos ayuda a comprender los componentes teatrales que aparecen en la obra y categorizarla.

En primer lugar, ofreceremos una aproximación a los estudios teatrales en tanto disciplina científica, señalando las diversas aproximaciones históricas, semióticas, socioantropológicas y filosóficas que definen la realidad escénica y la actividad dramaturgica, haciendo hincapié en conceptos que, posteriormente, tendrán una notable importancia en nuestro estudio como los de teatralidad o carácter performativo del drama.

En los siguientes apartados, presentaremos una revisión de los Fundamentos Teóricos Teatrales que sustentan esta investigación. En las siguientes páginas, hacemos un breve recorrido por la historia y la teoría teatral desde el Modernismo con los orígenes del *Teatro Realista* (Henrik Ibsen, Anton Chéjov) en la última década del siglo XIX, hasta los comienzos del siglo XX cuando las vanguardias manifiestan otras necesidades expresivas frente a los cambios sociales, políticos y estéticos del nuevo periodo. Conocer las características y referencias del Teatro Realista nos ayudará a entender la importancia de observar la realidad tal como es para representarla, comprenderla, criticarla, y si es necesario transformarla de manera creativa. La imitación de la realidad (mímesis) a través de la convención teatral aporta la capacidad de encarnar los acontecimientos para revivirlos a través de la corporización, las emociones y la narración de la historia tal cual es.

Es el *Teatro Simbolista* (Maurice Maeterlinck, Alfred Jarry) el que transforma la visión mimética de la realidad para valorar los símbolos más que la realidad “verdadera”. La sensibilidad intelectual, individual y hermética del simbolismo desde su origen literario, como también en otras expresiones como las artes plásticas, nutre al teatro simbolista de una poética metafísica de la realidad. Las expresiones simbolistas en el teatro se reducen a un período breve de la historia en comparación con el realismo teatral, que hasta el día de hoy es la forma de representación escénica más producida. El Teatro Simbolista, contribuye a una visión más abstracta de la realidad. La poesía, los símbolos, las atmósferas oníricas o metafísicas favorecen la creatividad y la imaginación. Son componentes cruciales al momento de crear una obra de arte. Asimismo, para potenciar la capacidad de abstracción visualizando o imaginando la realidad desde otras perspectivas.

Así como el teatro simbolista surge como respuesta al realismo teatral burgués, más adelante, emerge el *Teatro Político* (Erwin Piscator, Bertolt Brecht) en respuesta a los diversos movimientos sociales que acontecen durante las primeras décadas del siglo XX. El teatro político es utilizado tanto por las fuerzas opresivas como por las oprimidas. Sin embargo, son estas últimas las que desarrollan mayormente las poéticas emancipadoras a través del teatro y la articulación con las diversas organizaciones sociales, políticas y artísticas que favorecieron que este tipo de representación teatral sea un referente para el desarrollo contemporáneo del teatro, como para los procesos de concientización y educación para la justicia social hasta este momento.

El Teatro Político, vuelve a la realidad, pero una realidad crítica, reflexiva y consciente de los acontecimientos sociales y políticos. Esta manifestación artística aporta una mirada más centrada en el espectador y su capacidad de observar los procesos sociales en un rol activo, participativo y apto para sentirse parte y protagonista de las transformaciones de los sistemas opresivos, hacia otros más justos e igualitarios. Este proceso de participación, en el teatro político, surge a partir del distanciamiento que tiene como objetivo llamar la atención de la audiencia para mantener al espectador en un estado de razonamiento frente a la historia que se narra. Todo esto, además, se consigue a través de la integración de elementos estéticos grandilocuentes que logran un espectáculo llamativo, con la incorporación de grandes escenarios o espacios dramáticos distintos de los convencionales. Del mismo modo, la incorporación de las tecnologías como la radio y el cine a la obra teatral, que son recursos que por primera vez se incorporan en el teatro.

En cuarto lugar, la incorporación de lo performativo a la puesta en escena teatral llega para romper definitivamente la estructura convencional del teatro, incorporando nuevos elementos y espacialidades. Convierte al espectador en un participante activo de la obra, haciéndolo parte de la narratividad de la obra. Se nutre de diversos componentes artísticos plásticos, musicales o audiovisuales y el espacio escénico ya no sólo es el escenario teatral, sino que los espacios públicos, los museos, entre otros lugares fuera del teatro. La característica híbrida de lo performativo otorga nuevas posibilidades expresivas estéticas e innovadoras que surgen ante la necesidad de hacer un llamado de atención a la opinión pública frente a ciertos acontecimientos sociales y políticos que deben ser visibilizados. La performance, surge como un grito estético para dar visibilidad a las problemáticas de nuestros sistemas sociales.

La *Performance Art: poéticas de la performatividad* (Marina Abramović, Esther Ferrer, Ana Mendieta) emerge con fuerza en las últimas tres décadas del siglo XX y tiene como principal característica la hibridación de técnicas, recursos y formatos de las diversas expresiones artísticas. Lo performativo, es un lenguaje estético y también un movimiento que observa a las primeras vanguardias como su referente rupturista. Al mismo tiempo, se nutre de los contextos sociales con una visión crítica y política.

En quinto lugar, el *Teatro Postdramático* (Hans-Thies Lehmann, Erika Fischer-Lichte) aún se escribe y se mantiene en un contexto de estudios teatrales contemporáneos, por lo que aún no podemos nombrar creadores o creadoras artistas como referentes de este, por ahora, concepto teatral en desarrollo. Sólo podemos sintetizar que el teatro postdramático, similar a los aspectos de lo performativo, se nutre de los diversos legados que las expresiones artísticas dejaron a lo largo del siglo XX, incorporando elementos contemporáneos del siglo XXI.

El Teatro Postdramático emerge como un concepto “paraguas” para denominar todos los componentes con los que se ha nutrido la creación teatral en los últimos años. Es un teatro que rompe con las estructuras convencionales, pero que, al mismo tiempo, recoge elementos de las obras clásicas adaptándolas a un lenguaje situado en nuestra época. Se sostiene en la utilización

de diversos recursos estéticos y tecnológicos que permite crear nuevas narratividades de manera inter y transdisciplinar.

Finalmente, el *Teatro feminista* (Case, Dollan, Solga) pretende introducir en el debate epistémico la cuestión de la mujer y su presencia de pleno derecho a la hora de pensar la investigación dramática, la praxis teatral y el lugar que ocupa el género en el acontecimiento escénico, pensando no sólo en los lugares de visibilidad/invisibilidad dados a las autoras teatrales, los contenidos temáticos e historias vinculados con la problemática y experiencia de las mujeres en el contexto del capitalismo patriarcal, sino también el papel asignado a las mismas en los procesos de creación y enunciación colectiva, por no hablar de la presencia de imaginarios instituyentes asociados con “otras mujeres” vinculadas a temas de clase social, ruptura de los binarismos heteronormativos, etnia o ubicación geopolíticas (p.e. Sur Global, periferias...).

2.2. El teatro como disciplina: aproximaciones epistemológicas

Diversos estudios sobre estudios teatrales y teatrología datan los inicios de la disciplina del teatro al calor del nacimiento del positivismo decimonónico, postulando la incorporación del método científico también para el estudio social del ser humano y, más en concreto, de la ciencia teatral, del conocimiento, manifestaciones y representaciones en el ámbito de las artes (Toriz, 2009). Hasta finales del siglo XIX, al menos en Occidente, el teatro quedó sometido al ámbito de la literatura, siendo hegemónicas las formas teatrales basadas en el texto dramático y enmarcadas dentro de la cosmovisión burguesa de la época.

No será hasta aproximadamente la segunda mitad del siglo XX cuando se van desarrollando una serie de propuestas y experiencias dentro de las artes escénicas que abrirían el campo disciplinar incorporando otras representaciones, desarrollos tecnológicos y aperturas en el campo de las ciencias, a través de nociones como las de post-teatro, happening, performance o arte-acción, danza teatro, espectáculo, arte escénico, arte de la representación, arte electrónico, arte transgénico y ciberteatro (Adame, 2011).

Sin duda que uno de los cambios que hemos de introducir en la teatrología es el de asumir consciente y responsablemente como investigadoras el problema epistemológico que está en la base de los estudios teatrales, y que determina nuestra relación científica con el teatro, la elección que hacemos de los marcos conceptuales, así como la asunción de nuestras propias capacidades y limitaciones teóricas, metodológicas, analíticas, críticas o pedagógicas. Como bien señala Mauricio Kartun (2010) “*el teatro sabe. El teatro teatra*”:

“El estudio teatral exige consciencia de la base epistemológica que determina los marcos, las capacidades y las limitaciones ante el objeto de estudio. Hay pluralismo de bases epistemológicas y la elección de una de ellas es ejercicio de la responsabilidad del investigador. La pregunta epistemológica se vincula con la toma de posición ontológica respecto del teatro. Nuestra concepción del teatro ya está inscrita en los términos técnicos con que trabajamos” (pp. 104-105)

Una aproximación epistemológica en el campo de las ciencias del teatro requiere, por tanto, de la introducción de numerosas disciplinas científicas diversas (Historia, Semiótica, Antropología, Sociología, Psicología, Filosofía, Metodología, Análisis y Crítica, Estética, Pedagogía, etc.) que nos permitan comprender y abordar la praxis artística, sobre todo con el objetivo de habilitar líneas de investigación en relación con las y los artistas, la gestión y crítica cultural, la producción artística y técnica de obras escénicas, la docencia teatral o el vínculo con las y los espectadores, por citar alguna de ellas.

Podemos plantear, siguiendo a Dubatti (2020, p. 40-41) cuatro grandes construcciones científicas del teatro que aún se mantienen vigentes: a) como lenguaje y comunicación de signos (*aproximación semiótica*); b) como hecho social, fruto de acuerdos y convencionalismos sociales (*aproximación sociológica*); c) como uso tardío de la teatralidad, condición de existencia del ser humano (*aproximación antropológica*); d) como acontecimiento (*aproximación filosófica*)

Los nuevos desarrollos epistémicos vinculados con los estudios teatrales se han nutrido, por tanto, de aproximaciones de tipo multi e interdisciplinar, sobre todo por la irrupción de dos conceptos que han formado parte de la ciencia teatral contemporánea, sometidos a permanente tensión entre sí a lo largo del siglo XX: *teatralidad* (Evreinov, 1956) y *performance* (Schechner, 2002).

En el caso del primero, distintos investigadores han señalado la importancia de buscar una especificidad del teatro a través de acciones de “puesta en escena” (Pavis, 2008) basadas en la *mimesis* y la *representación*, planteando nuevas perspectivas teatrológicas capaces de abrirse a nuevas metodologías de investigación sustentadas en los avances de las ciencias humanas y sociales (De Marinis, 1998), pero también apoyadas en modelos de trabajo científico basados en la interrelación entre las artes (Pavis, 1993; Fischer-Lichte, 1996).

“La *teatralidad* se refiere a una forma de organizar la mirada/percepción del otro que históricamente ha estado presente en el ser humano, mucho antes de que existiera incluso el teatro como tal, por lo que podemos hablar de *Homo Theatralis*: hay una teatralidad del poder cívico, del rito, del mercado, del deporte, de la familia, del erotismo, etc., que son anteriores a la teatralidad del teatro. Pero desde una base antropológica, lo que hace el teatro es reelaborar la teatralidad de la que parte desde nuevos y específicos lugares: poésis, metáfora, mundos paralelos al mundo ordinario, otras lógicas, reglas específicas de funcionamiento” (Dubatti, 2020, p. 41).

En esta misma línea de vindicar la cuestión de la representación y el carácter sígnico de la escena se manejan buena parte de los enfoques semióticos clásicos respecto de los estudios teatrales. Reduciendo quizás al mínimo la cuestión de la representación (Fischer-Lichte, 1999), asumirían las formas básicas del código teatral “A representa a X mientras S lo mira”, como podemos leer en el estudio clásico de Eco (1972) sobre *El signo teatral*:

“No es casual que para indicar la acción teatral usemos, al menos en italiano, el término *representación*, el mismo que se usa para el signo. Llamar a una representación teatral *show* acentúa sólo sus características de exhibición de determinada realidad; llamarla *performance* acentúa sus características de ejecución; pero llamarla *representación* acentúa el carácter sígnico de toda acción teatral, donde algo, ficticio o no, se exhibe, mediante alguna forma de ejecución, para fines lúdicos, pero por sobre todo para que esté en lugar de otra cosa” (1988, p. 43)

Respecto del término *performance*, las investigaciones realizadas han insistido en distinguir el acto escénico de la obra escrita, considerando el cuerpo como elemento substancial, producto artístico e instancia política. Lo que nos lleva a considerar un nuevo paradigma de estudio que sustituye la idea convencional del teatro – entendido como la representación de dramas escritos – por otra basada en el concepto de represent-acción, puesta en acción de conceptos que son incorporados a nivel psicofísico por el o la performer – transformados en signo ante la mirada del público (Prieto, 2009).

“Las artes escénicas actuales han experimentado una revolución, de tal modo que el actor se ha convertido en creador o performer, la representación mimética ha sido desplazada por el acontecer de una acción escénica en lugar de su representación o de un juego ilusionista, el espectáculo ya no se centra en el texto sino que gira en torno a la imagen y la acción y, apelando a la receptividad

del espectador, o a los modos de percepción propios de la tecnología. Todos estos elementos que le imprimen a la escena teatral una *performatividad* y que hoy día se han vuelto comunes en la mayoría de los países occidentales [...] son las características principales de lo que yo llamaría *teatro performativo*” (Féral, 2017, p. 26-27)

En relación con lo anterior, diríamos desde un punto de vista filosófico que el teatro deviene en acontecimiento. El *acontecimiento* implica algo que pasa/que nos pasa, la transición de un estado a otro y centro dinámico de la existencia, que produce sentido y genera la ilusión de un tiempo propio. El acontecimiento teatral es un proceso diferencial en el que se dan tres componentes: convivio (reunión de cuerpo presente), poésis corporal, expectación. A diferencia de un enfoque semiótico centrado en el lenguaje, lo que importa también a nivel filosófico es la dimensión de experiencia. El teatro nos ofrece una existencia con diferentes intensidades, al igual que otras modalidades de acontecer como son el amor, el horror, el sexo, el sueño, la infancia, la muerte, el dolor, la música, la naturaleza, lo sagrado o el silencio

Si consideramos la escena teatral en tanto fenómeno sociocultural, podemos decir entonces que la experiencia estética que aquella promueve en los públicos se mueve permanentemente en una dualidad receptora que recogería tanto las propias tradiciones teatrales que promueven las obras como las biografías y convencionalismos sociales que actualizan. Dicho de otro modo, y parafraseando a Chateau (2010) la experiencia con el teatro como cualquier experiencia estética o artística se mueve u oscila entre “hacer una experiencia y tener una experiencia”, en la que se entrecruzan lo adquirido cultural, histórica y socialmente con la dimensión subjetiva, personal e instantánea de la persona que experiencia.

Investigar en y sobre el teatro implicaría no sólo recuperar sus dimensiones representacionales y cognitivas, de acontecimiento existencial y materialización corporal, sino también, y al mismo tiempo, considerar las categorías, normas, coordenadas y cosmovisiones que le dan sustento y vehiculan su propia razón de ser en tanto hecho cultural:

“[...] la actividad investigadora que se solicita debería concebir al teatro como un fenómeno de la cultura, armado tanto por los ejes productivos, como por las mediaciones y evidentemente por las recepciones, cuyos ribetes mayores solo son comprendidos desde la invención moderna de lo teatral [...]. Pero además [...] como práctica y como discurso, toda vez que ésta es también una construcción lingüística e ideológica de un sujeto definidor [...]. Sumándole la expresa preocupación por el texto espectacular o teatral, ya que es allí, en ese vértice en donde se expresa la acción de lo más genuino del teatro, tal cual lo entienden hoy los estudios teatrales” (Rodríguez-Plaza, 2014, pp. 195-196).

En este sentido, teóricos de los estudios teatrales como Marco de Marinis (2005, p. 132) ya han señalado la pluralidad de formas de abordar el conocimiento y estudio de la disciplina, de la riqueza de abordajes respecto del hacer teatral o contribuir a su desarrollo. Para el investigador y teatrólogo italiano, al menos podemos distinguir tres tipos de abordajes: a) la del *artista y actor*, en cuanto competencia activa y relativamente explícita; b) la del *espectador*, consignado desde una competencia pasiva, implícita e intuitiva; c) la del *teatrólogo o investigador*, ubicado desde una competencia también pasiva, aunque remarcando su papel en el eje de explicitación:

“La teatrología (sería) una perspectiva capaz de evidenciar una consideración global y unitaria del hecho teatral, basada en los dos elementos primarios que lo fundan, el actor y el espectador, y más precisamente en la relación que los une, la que a fin de cuentas hoy suele llamarse simplemente la relación teatral” (De Marinis, 1997, p. 8)

El llamado a recuperar los estudios basados en la recepción teatral parte, por tanto, de la necesidad de recuperar para el campo investigador el papel relevante y crucial que juegan las y los espectadores y sus respuestas ante lo teatral, así como la relación espectáculo-público (Balme, 2013). Como bien señalan autores como el ya citado De Marinis (1997), los estudios sobre el espectador no han sido considerados de forma seria como objetos de conocimiento, representando un verdadero vacío en la investigación teatral:

“El público, lo público, los públicos, y con ello las audiencias y los espectadores, dimensiones que dentro del ámbito de nuestras cuestiones culturales nacionales [...] no merecen más que comentarios menores, citas esporádicas, conocimientos febles. Quizás la zona que más descarnada y vergonzosamente puede mostrar lo que indico, sea la crítica artística massmediática, de entre la cual la crítica teatral ocupa un lugar muy destacado” (Rodríguez-Plaza, 2011, p. 87)

Apelando, por tanto, a la necesidad de asumir una mirada socioantropológica de la investigación teatral y de la relación con el espectador y el público que incorpore no sólo consideraciones sociales y significaciones políticas e ideológicas de los fenómenos escénicos sino, también, la singularidad de reacciones psicoafectivas, deseos individuales y expectativas personales y disposiciones perceptuales que se ponen en juego con el dispositivo escenográfico (Ubersfeld, 1997), podemos dejar constancia de algunas cuestiones que parecen ser asumidas por la comunidad investigadora a la hora de pensar la recepción teatral:

En primer lugar, la necesidad de asumir una visión múltiple respecto del público, las audiencias y las y los espectadores. No hay en este sentido una forma única de comprender las artes escénicas en tanto expresiones culturales, por lo que debemos reconocer y asumir la diferenciación, la otredad y división social en lo que concierne a la construcción social de los hábitos, como bien señala Bourdieu (2010) al recordarnos que toda experiencia estética se haya marcada social y culturalmente, lo que a su vez puede posibilitar o inhibir nuestras acciones de interacción con los objetos y entramados culturales.

En segundo lugar, que los públicos – alejados de una concepción reduccionista y determinista que los asumiría como receptores pasivos o sometidos a la pura manipulación externa– generan producciones simbólicas vinculadas con sus propios universos de vida, situándoles siguiendo a De Certeau (1996) en un rol productivo y afirmativo al poner en marcha procedimientos de resistencia frente a los dispositivos escénicos, involucrando al mismo tiempo sus propios cuerpos y sensaciones (Martín Barbero, 1993). En este sentido, un aspecto importante no sólo serán los hábitos de lectura receptora que las y los espectadores realizarán respecto de la obra sino, al mismo tiempo, la propia materialidad y formato en la que ésta se expresa (Littau, 2008).

En tercer lugar, que esa misma visión de lo público, de los públicos y de las audiencias son cambiantes, móviles y sometidas al devenir (nunca determinista) de lo histórico. El acto de representación teatral no quedaría sometido pues a una mera lectura superficial (Jauss, 1978) fruto de la efímera relación que se mantiene con lo representado durante el trascurso de la escena; antes al contrario, el universo digital en la que se mueven también las artes teatrales, y la propia investigación teatral nos permiten recurrir a toda una suerte de registros etnográficos: consulta de programas y textos dramáticos, comentarios críticos sobre lo contemplado, sucesión de planos y fotografías, entrevistas y cuestionarios a autores/actores-actrices/espectadores-espectadoras, etc., que nos permitirían establecer nuevos relatos y formas inéditas de creación social y competencia espectral (De Toro, 1995).

En cuarto lugar, que, en la relación de los públicos con las obras, mensajes o producciones teatrales, éstos sólo harán suyas aquellas dimensiones y contenidos que los conecten o vinculen con sus propias matrices culturales. Como nos recuerda García Canclini (1989) la modernidad, y más en concreto el teatro contemporáneo, debe entenderse como un proceso de hibridación cultural. Y en este sentido, toda producción artística si adquiere relevancia para las y los espectadores es también por la relación sociosemiótica que establece con las tradiciones, imaginarios y sentidos que forman parte de la topografía cultural de las personas, la cual se nutre de las diversas formas de experimentar sus mundos locales, pero también globales, sea a través de la radio, la televisión, las tecnologías digitales o las redes sociales. El teatro en su propia concepción en tanto obra autoral, escenificada en términos actorales y contemplada o interactuada por espectadores, se nutre por tanto de esa multiplicidad de entramados y lenguajes que entrecruzan ya a todos esos elementos.

En quinto lugar, y finalmente, que las espectadoras y espectadores, en tanto colectividad, realizan acciones de activación cultural o estética cuyo origen se sitúa en el entrecruzamiento de su horizonte de expectativas (código primario) con el horizonte de experiencia (código secundario) de la que disponen (Gadamer, 2006). El sentido que los públicos dan a una obra no es sino el resultado de ambos códigos, y cuyo efecto último es la generación de actividades espectatoriales vinculadas a asuntos tan distintos como el consumo, la crítica, la admiración, el rechazo, el goce estético, la interpretación y análisis del contenido mostrado, o la generación de interpretaciones nuevas o ya conocidas. En este sentido, estamos de acuerdo con Féral (2011) cuando sostiene que la dimensión teatral no es otra cosa que una ubicación del sujeto, el resultado de una dinámica perceptiva, de una mirada en la que se unen observado y observador.

2.3. Poéticas del Teatro Realista: el drama moderno y el reflejo de la burguesía

La poética del drama moderno (en los términos definidos por Dubatti, 2006) ha sido una de las más prolíficas en el teatro occidental convirtiéndose en un referente en la historia del teatro mundial desde su propagación y consolidación como “archipoética” a partir del siglo XIX hasta nuestros días en los que se ha expandido hacia otras creaciones como el “cine, la televisión y el video”. No es posible hablar del drama moderno, entonces, sin mencionar las premisas y principios en los que se sustenta: el pensamiento moderno.

La Modernidad propone un conjunto de coordenadas que se hacen forma teatral en el drama moderno, en resumen (Dubatti, 2009; pp. 21-31): progreso (significación global, pensamiento totalizador, universales), saber es poder (dominio de la realidad, cientificismo), laicización y antropocentrismo, igualación social y democratización, lo nuevo como valor (cuestionamiento y superación crítica de lo anterior), teatro útil a la burguesía (visión materialista, racionalista, objetivista, pragmática), el teatro como escuela y el teatrista como guía.

Este proceso que comienza en el siglo XVIII cuando la mimesis de la realidad se convierte en un reflejo de la vida, un “espejo” que “invita al espectador a reconocer a sus semejantes y a sí mismo en la comprensión de una nueva naturaleza” Dubatti (2006). A este respecto Redmond (1991, p. 87) advierte que:

“desde comienzos del siglo XVIII, en el teatro europeo se da un tipo de “obra no cómica orientada a ser útil –y ésta es la palabra recurrente, definitoria- en el sentido de que cada obra buscaba ser de valor didáctico inmediato, dentro del contexto muy específico para el cual había sido escrita [...] la exigencia de una pertinencia inmediata resulta medular para el género de la obra útil (del siglo XVIII)”

Es importante destacar para el desarrollo posterior de este estudio, que este “espejo” en el contexto del drama moderno es principalmente el reflejo de una parte de la sociedad que, como ha descrito César de Vicente, es la representación de la “burguesía” como forma hegemónica de ver los sistemas sociales. Es decir, “la *problemática* burguesa como la problemática del ser humano” o como los “problemas universales” de la sociedad (de Vicente, 2013, p.11).

Strindberg (1982) establece una continuidad entre una continuidad del teatro como escuela desde la Edad Media (al servicio de la educación en el dogma cristiano) al teatro como escuela de la Modernidad (vaciado de su sentido religioso original, el nuevo teatro escuela “evangeliza” en los valores laicos de la sociedad moderna). En este sentido, su análisis explicita la función pedagógica que la burguesía otorga a ciertas formas de teatro, y en particular al drama moderno, ya sea para educar en su visión de mundo, afianzar su conformismo o para cuestionarlo:

“Durante largo tiempo he tenido al teatro, como al arte en general, por una *Biblia pauperum* [Biblia de los pobres], una biblia en imágenes para los que no saben leer la letra impresa, y al dramaturgo por un predicador laico que va ofreciendo las ideas de su tiempo en forma popular, lo suficientemente popular para que la clase media, que es la que llena los teatros, pueda entenderlas sin demasiados quebraderos de cabeza. Por eso el teatro ha sido siempre una escuela para la juventud, las personas medianamente cultas y las mujeres, es decir, para aquellos que todavía conservan la capacidad primitiva de engañarse a sí mismos y de dejarse engañar, o, en otras palabras, de aceptar la ilusión o sugestión que les presenta el autor”. (p.89)

Asimismo, el proceso de encumbramiento de la burguesía como rectora de la nueva vida social (Pérez, 1996) deja al margen otros conflictos que se empiezan a evidenciar a principios del siglo XX con los movimientos sociales y el surgimiento de las poéticas del teatro político que abordaremos más adelante. Como bien nos recuerda el propio Dubatti (2016, p. 28)

“El teatro aspira a convertirse en un “espejo” donde se invita al espectador a reconocer a sus semejantes y a sí mismo en la comprensión de una “nueva naturaleza” (Lessing, 1993). Al entrar en la era burguesa, el teatro querrá cada vez más disimular su naturaleza teatral “convencional”, reivindicada en el pasado por la mimesis aristotélica y su principio fundante de idealización: en el arte la realidad no debe ser como es sino como debería ser. Esa negación hace que el teatro deje de ser “la última fortaleza de los convencionalismos” (Zola, 2002, p. 153) y que, intentando acercarse cada vez más a la observación directa de “cómo es la vida”, vaya sentando progresivamente los artificios del realismo”

La “archipoética” del drama moderno, se consolida en el modelo “mimético, discusivo, expositivo” que según Dubatti (2016, p. 32) es la base epistemológica que sustenta al teatro realista con cinco principios:

- a) experiencia de la realidad para investigarla, observarla, conocerla y comunicarla desde la “verdad”;
- b) complementariedad del “mundo real” con la capacidad poética de la “reproducción mimética”;
- c) el arte como medio de extensión de las percepciones empíricas;
- d) “aceptación” por parte del espectador de la “convención” que se crea entre lo poético y la realidad;
- e) el rol del artista es recrear el “mundo real” a través del “mundo del arte” para repercutir desde esta poética en la realidad.

Estos principios están vinculados con el trabajo de creación teatral a través de la investigación y asimilación de la primigenia concepción stanislavskiana del “método” pedagógico-teatral creado por Constantin Stanislavski a comienzos del siglo XX, quien por medio del personaje Tortsov en *Un actor se prepara* describe que:

“es un método que “hay que estudiarlo desde diversos puntos de vista: la época, el tiempo, el país, condiciones de vida, antecedentes, literatura, psicología, el alma misma, manera de vivir, posición social, y apariencia externa” con el objetivo de contribuir al desarrollo de la creación teatral desde la veracidad de lo empírico” (Stanislavski, 1994, p.18).

El “método” stanislavskiano consta de diversas estrategias para llegar a la “verdad” empírica en la representación teatral realista. Una de las más significativas para el desarrollo del método es la “psicológico-realista”, que es una forma de reflejar la “situación dada” que viven los personajes. Es decir, que el actor o actriz sea capaz de reconocer “los impulsos vitales” que mueven a su personaje para traducirlos por medio de su propio cuerpo de manera individual y en la interacción con otros personajes, en este caso “éste modificará su expresión según los estímulos que le lleguen desde las circunstancias de la acción” (Oliva y Torres, 2014).

Igualmente, siguiendo con el “método”, el actor o actriz que representa esa “circunstancia dada” debe creer en ella para reflejar la verdad, en términos definidos por Stanislavski (1994), tener “sentido de la verdad” y para lograr esa verdad busca en su “memoria emotiva” conectar su realidad o experiencia situada en la vida, con la que representa.

Otro elemento, es la “comunidad” entre los distintos aspectos narrativos la “comunidad directa con un objeto en escena o indirecta con el público”; “comunidad (del actor-actriz) consigo mismo”; y “comunidad con un objeto ausente o imaginario”.

También el método indica que es preciso manejar estrategias de “adaptación” que son medios que se utilizan para que el actor-actriz pueda “ajustarse” a sí mismo, a la relación con los otros, a diversas relaciones no sólo con los personajes, sino que también con la historia que se narra y los objetos que se utilizan para cumplir su razón de ser.

Finalmente, el autor concluye con tres elementos que se articulan en el proceso creador de la concepción realista teatral como son la mente, la voluntad y el sentimiento (Stanislavski, 1994). Estas “fuerzas internas motrices” surgen desde la activación “intelectual” para comprender el objetivo del personaje, imaginarlo y situarlo en el lugar y en el rol que se le ha asignado; desde la motivación o “estímulo interno” que mueve la acción, y desde el “sentir” la acción involucrando las emociones.

En concordancia con la concepción pedagógica-teatral stanislavskiana, Dubatti (2018, pp. 35-37) describe procedimientos estructurales de la poética del drama moderno, específicamente en la poética del realismo. En este caso, el autor no sólo se refiere al rol del artista o a la recepción del espectador, sino que también añade una visión más global de los procedimientos que definen el teatro realista incluyendo elementos como la espacialidad, la narratividad o lo sociocultural:

- a) *realismo sensorial*: que estimula los sentidos del espectador para crear la convención de cercanía con la realidad, pero en un rol de “testigo” separado por la “cuarta pared”;
- b) *realismo narrativo*: articulación y “equilibrio” entre la realidad y la materialidad del arte que la narra;

- c) *realismo referencial*: conexión de la realidad “sociocultural” y tiempo contemporáneo con la representación teatral;
- d) *realismo lingüístico*: la palabra o texto hablado son acorde a la realidad empírica;
- e) *realismo semántico*: exposición de una “tesis” sobre la sociedad para “ratificar o modificar” esa realidad en correspondencia con tres procedimientos “personaje-delegado”, “red simbólica” y “redundancia pedagógica”;
- f) *realismo “voluntario” o “intencional”*: aceptación voluntaria de la “convención” teatral por parte del espectador, aunque “se desde limite” el objetivo de mostrar lo real.

Estos elementos estructurales de la poética del teatro realista son básicamente los cimientos que materializan la “realidad” que se observa en la misma. Sin embargo, todos estos procedimientos están regidos y cruzados transversalmente por un texto escrito, una dramaturgia de autor. En cuanto al texto y la representación teatral realista, De Marinis (2005) afirma que Stanislavski permanece fiel al texto dramático aplicándolo en sus enseñanzas a través del “método” con actores-actrices en el que defiende la idea que el artista teatral conecta con el personaje descrito por el autor por medio de la “situación dada” en el texto, los “impulsos vitales” que provoca la dramaturgia en el actor-actriz, la “memoria emotiva” que emerge en la combinación del texto dramático y la experiencia situada del artista, la “comunidad” que logra establecer entre todos los elementos internos y externos que provoca el texto y cómo se “adapta” a ellos por medio de su intelecto, su estímulo interno y sus sentimientos.

La historia oficial que se ha escrito sobre el texto dramático realista del siglo XIX y comienzos del XX, describe y sitúa a sus máximos exponentes en el contexto occidental europeo. Los estudios de Oliva y Torres (2014) identifican el desarrollo del texto dramático realista en el Teatro Nórdico, Teatro libre de Antoine, Teatro Alemán, Realismo ruso de Stanislavski, Actores y dramaturgos irlandeses, y el Realismo dramático de Estados Unidos. El Teatro Nórdico tiene como máximo exponente a Henrik Ibsen, autor de la obra *Casa de Muñecas* publicada en 1879 que ha trascendido por uno de los actos más disruptivos que podía realizar una mujer de la época proveniente de una familia burguesa, abandonar su hogar para situar su condición de ser humano por sobre su rol de esposa o madre (Montes, 2005).

Exponentes y obras del teatro realista

Por el interés de vincular el teatro con la temática de género, en este estudio visibilizaremos las obras clásicas del teatro realista en las que se pueda evidenciar un rol emancipador de las mujeres o la ruptura de los cánones establecidos socialmente para cumplir el rol estereotipado de la mujer. Al mismo tiempo, sumaremos a la lista de autores algunas autoras que han desarrollado su obra en la misma época que los autores pero que la “historia oficial” ha estudiado como “únicos” exponentes del teatro realista invisibilizando a las mujeres escritoras.

En la temática de la emancipación de la mujer, en esta corriente teatral la obra de Henrik Ibsen cuenta con diversos estudios sobre la importancia que otorga el autor a los personajes femeninos, especialmente en la obra *Casa de Muñecas*. En los estudios sobre literatura nórdica femenina de Carmen Díaz de Alda (1999) vemos que Nora Helmer, el personaje protagonista de *Casa de Muñecas*, es consciente de su realidad al visualizar la “casa de muñecas” en la que vive una falsa imagen de armonía y felicidad familiar. Nora es representada a través de una “perspectiva restringida de la ética femenina asociada al ambiente doméstico privado” (Da Penha, 1998). Hastiada de su vida, entre otras cosas, por la inferioridad con la que su marido se refiere a

ella “muñeca” o “niña” desde su superioridad y relación padre-hija en la pareja (Dubatti, 2006), decide abandonar el hogar. Esta acción en la obra, además de plantear el abandono del hogar y la familia situada dentro de las convencionalidades de la época, se centra en la disrupción que promueve con el rechazo de la protagonista a la sumisión de la maternidad que debía tener toda mujer por ser una “actitud defendida por la mentalidad burguesa de su tiempo y respaldada “científicamente” por la teoría freudiana del instinto maternal” (Villahoz, 2020).

El teatro realista responde a los mandatos de la burguesía en relación con sus comportamientos en la estructura familiar. Fernández (2009) comenta que en esta corriente teatral se encuentran “los puntos fundamentales de la sentimentalidad decimonónica” y el anacronismo de ver a la mujer como propiedad e inferioridad. Esto viene a decir que, Ibsen, pone en tela de juicio los valores convencionales de su época frente al deber de la mujer de comportarse según lo que dictaba el hombre o el rol de madre que fielmente debía cumplir. Es por lo que la decisión de Nora Helmer es considerada una decisión rupturista, es el “ejemplo más radical y resonante de feminismo en el teatro moderno” afirma Aguilera (2014). Sin embargo, la misma autora comenta que el propio Ibsen no consideraba que su obra fuese dedicada exclusivamente al derecho a la emancipación de las mujeres de la época, sino al derecho de que cada persona independiente de su género pueda “encontrar a la persona que realmente es”. Más adelante, Henrik Ibsen confirma las actitudes disruptivas de sus personajes femeninos en *Espectros*, en la que su protagonista, la Señora Alving, se encuentra en “la misma línea de “ruptura” y audacia femenina” que Nora Helmer (Díaz de Alda, 1999). Aunque en distintos contextos familiares, la Señora Alving se presenta sometida a una transformación “intelectual” tras una vida conservadora que oculta una oscura verdad familiar, para mostrar una realidad inventada y limpiar la imagen de su marido frente a la sociedad. Este cambio intelectual en el personaje es representado en la obra con el desafío que hace la Señora Alving a los pensamientos religiosos leyendo libros de la teoría de la evolución (Solberg, 2017).

Estas referencias no representan el amplio contenido en las obras de Ibsen en relación con las rupturas de las normas a las que se han visto enfrentados sus personajes femeninos. Sin embargo, muestran los grandes temas que el autor aborda frente a los valores decimonónicos que, en general, describen los escritores “del Norte” europeo (Montes-Huidobro, 1997; Díaz de Alda, 1999; Monleón, 2003) sobre la sociedad burguesa que presentan.

Siguiendo con los clásicos exponentes del realismo teatral, en la obra del escritor ruso Antón Chéjov emergen personajes femeninos que no se definen por los roles mujer-madre o mujer-esposa en los contextos familiares convencionales que hemos visto anteriormente, sino que, por su educación, pensamientos y comportamientos vinculados al espacio social exterior, sus vidas se desarrollan de manera autónoma y emancipada. Esto lo vemos reflejado en los personajes de Arkádina y Nina en la obra *La Gaviota* (1896). La primera, una mujer medianamente mayor, actriz y “diva” de la “elite” artística. La segunda una joven actriz que sueña con ser “una gran actriz”. En “*Las tres hermanas*” (1901), el personaje de Olga es profesora y luego directora de un colegio. En “*El jardín de los cerezos*” (1904) las mujeres son propietarias de fincas. No obstante, estos personajes femeninos no dejan de ser víctimas de sus propios comportamientos, de los vínculos familiares y amorosos que han construido o que han seguido bajo la resignación que las obliga a defender el estatus sociocultural aristocrático o burgués al que pertenecen. (Teixidó, 1978; Adduci, 2013; Zucchi, 2016).

Por otro lado, en el teatro alemán Frank Wedekind, actor y escritor, propone, en el límite entre el realismo, simbolismo y expresionismo, un teatro “turbio, sincero, morbosamente atractivo, llamado Lulú” (Oliva y Torres, 2014) que se encuentra en las obras *Gnomo* (1895) y *La*

caja de pandora (1902). El rol de “Lulú” es la ruptura definitiva de la mujer-madre, mujer-esposa, o mujer moralmente conservadora que proponen los autores realistas en sus personajes femeninos que para lograr una cierta autonomía deben romper los cánones sociales establecidos. El caso de “Lulú”, según el estudio de Pérez y Gil (2016) es un personaje “poliédrico”: Lulu animal alegórico, Lulu Pierrot, Lulu esposa y viuda, Lulu pasiva o dominante, Lulu objeto de cambio y prostituta. En el sentido más clásico del término es una “antiheroína”, “antiética” y “amoral”.

La característica “poliédrica” de “Lulú” explora la imagen de la mujer desde el otro extremo de los clásicos del realismo. Es un rol femenino realista, pero que el autor lleva a los extremos estereotipados y simbólicos que cosifican a la mujer en función de los placeres masculinos ocultos de la época. La mujer-animal, mujer-seductora, mujer-malvada, mujer-niña, mujer-prostituta son facetas prohibidas en lo público, sin embargo, la doble moral de la época acepta esa imagen de la mujer para satisfacer los placeres masculinos en lo privado y oculto del “redil” como comenta Lorente (2010). Posteriormente, este personaje es vindicado por los movimientos feministas, ya que ser “mala mujer” es la manera de justificar los asesinatos cometidos contra las mujeres cuando se comportan de forma no aceptada por los estándares de moralidad.

Las mujeres invisibles del teatro realista

La obra de Ibsen y su propuesta emancipatoria del personaje Nora Helmer en *Casa de Muñecas*, en la Figura 10., como otras obras de su autoría que tratan temáticas disruptivas en el contexto familiar, han producido un gran impacto en la obra escrita de autoras de la época en el “norte” europeo propagándose por el resto de Europa y el mundo (Díaz de Alda, 1999; Aguilera, 2014; Solberg, 2017). El cuestionamiento crítico que se hace frente al comportamiento de la mujer en el hogar, en el matrimonio, con sus hijos, y a nivel social impuesto por los mandatos de la iglesia y las clases sociales conservadoras o la burguesía, ha impulsado en la producción literaria femenina la difusión de una perspectiva emancipadora que se saca a la luz los conflictos que viven las mujeres de la época en el ámbito privado de la familia y en el público y social.

Figura 10.

Nora Helmer (Obra teatral Casa de Muñecas)



Nota. Escena de la obra. Imagen recuperada de NC Stage Compañy (2022)

Puntualmente, en el estudio de Carmen Díaz de Alda, encontramos a las autoras Amalie Skram (Noruega) y Victoria Benedictsson (Suecia) que, a fines del siglo XIX, reflejaron en sus obras experiencias frustrantes del ámbito conyugal (Díaz de Alda, 1999). En este momento, emerge la dramaturga finlandesa Minna Canth (1844-1897), en la Figura 11., quien retoma la temática de Ibsen sobre la emancipación de la mujer aportando diversas obras teatrales vinculadas con “la cuestión de la clase obrera, la posición de la mujer, el poder de la Iglesia y de las instituciones conservadoras” (Díaz de Alda, 1999). Canth es la primera escritora realista y feminista.

Figura 11.
Minna Canth



Nota. Imagen recuperada de reportaje de Todo literatura:
República ibérica de las letras (2022)

Por otra parte, en el ámbito de la actuación, está la presencia de Eleonora Duse, en la Figura 12., y su influencia entre las mujeres intelectuales de la época a través de su actuación y personalidad de mujer emancipada, profesional y creativa (Re, 2015). También aporta un tipo de dramaturgia que rompe los esquemas de la actuación teatral (De Marinis, 2005; Pagani, 2013) porque además de una fiel interpretación del texto, propone y comunica con los demás elementos escénicos que la llevan a ser la precursora de la creación de un personaje que trasciende al texto escrito. Es decir, que su cuerpo fenoménico trasciende hacia el ámbito del cuerpo semiótico aportando una interacción entre el texto, el público y un tipo de actuación nunca antes vista.

Figura 12.
Eleonora Duse



Nota. Imagen recuperada de Encyclopaedia Britannica (2022)

En resumen, en este breve espacio nos hemos centrado en visibilizar a las mujeres y sus aportaciones al teatro realista en el norte de Europa como punto inicial de esta corriente teatral impulsada por Henrik Ibsen (Osuna, 2018). Sin embargo, no podemos dejar de nombrar a otras mujeres que han aportado al realismo teatral desde distintos lugares del mundo. En España, Faustina Sáez de Melgar, en la Figura 13., presenta *La cadena rota* (1876), obra en la que trabaja “la libertad de la mujer, la libertad de los esclavos en Cuba, la justicia racial, el ideal femenino” (Gies, 2007).

Figura 13.
Faustina Sáez



Nota. Imagen recuperada de la Real Academia de Historia (2018)

En Norteamérica Rebecca Harding Davis, en la Figura 14., además de ser una de las precursoras de un movimiento literario en Estados Unidos, con su obra *Life in the Iron Mills*, provocó diversos debates sobre género (Stoner Nieves, 1999), puesto que muestra el rol de una mujer bajo los dominios del patriarcado de aquella época.

Figura 14.
Rebecca Harding



*Nota. Imagen recuperada de
The Encyclopedia of Alabama (2021)*

Por otra parte, los estudios que se han realizado en Latinoamérica, para visibilizar a las autoras de teatro de esta época nos remiten a los trabajos de Luz A. Sonnino (1990) con su estudio *El espíritu feminista en las obras de dramaturgas latinoamericanas*, en el que indaga sobre las autoras más reconocidas desde la temática de género. Sin embargo, ninguna está vinculada exclusivamente con la producción dramática realista, Accorsi (2004) realiza una compilación con diversas autoras que han estudiado a escritoras latinoamericanas para visibilizar con perspectiva de género la historia de la literatura femenina. Ahora bien, este estudio se centra en la creación novelística, y no en el texto dramático realista. Este texto nos deja ver que es complejo identificar obras de teatro realista del siglo XIX en el contexto Latinoamericano porque, en palabras de Carmina Navia Velasco en el mismo compilado, las sociedades latinoamericanas del siglo XIX son “sistemas patriarcales muy cerrados” que dificultan la capacidad de autorepresentación de la mujer, como también su “capacidad simbólica”.

De todos modos, han desarrollado una amplia producción de obras relacionadas con sus microsistemas sociales más cercanos. Finalmente, María de la Luz Hurtado (2008) estudia las narrativas de identidad vinculadas al sujeto femenino entorno a los ámbitos culturales hegemónicos en Chile y Latinoamérica a comienzos del siglo XX tomando como referencia a la escritora chilena Inés Echeverría (1868-1949), en la Figura 15, y sus discursos relativos al género. Posteriormente, Montserrat Arre (2020) toma como figura a la misma escritora para visibilizar que usa como estrategia en su obra un “alter ego” masculino (Héctor Bello) y por medio de sus escritos “legitimar la discusión” sobre la crítica social que realiza en cuanto a “las libertades de las mujeres en el espacio privado”.

Figura 15.
Inés Echeverría



Nota. Imagen recuperada de Biblioteca Nacional Digital de Chile (2022)

Interés para el campo educativo con enfoque de género

En este apartado nos preguntamos ¿Por qué es importante conocer las características y repercusiones del teatro realista en el campo de la educación con enfoque de género? El teatro realista mira la realidad desde una perspectiva mimética. Esto significa que la creación teatral se basa en la observación de una persona, objeto o la naturaleza para representarla en la convención teatral (Abirached, 2011; Oliva y Torres, 2014; Pavis, 2017). El teatro realista, como metodología de observación y representación de la realidad aporta al campo educativo con enfoque de género, en primer lugar, la capacidad de observar la realidad desde una perspectiva crítica, identificando en la vida cotidiana diversas problemáticas como la violencia de género, que se pueden interpretar a través del teatro. En segundo lugar, un aporte al conocimiento de diversas técnicas para poder representar la vida cotidiana, no sólo en una representación teatral, sino que las formas de enfrentar la pedagogía usando técnicas de dramatización por parte del profesorado para transferir contenidos (Vieites, 2014a) o impulsar el trabajo práctico con los y las estudiantes en un contexto de “performatividad” (Falter, 2016; Cortés, 2018).

2.4. Poéticas del Teatro Simbolista: una expresión simbólica y rupturista en los escenarios vanguardistas

Entre las contribuciones más relevantes del teatro europeo hacia 1890 sobresale el drama simbolista, cuya concepción y procedimientos se irradiarán con potencia al teatro contemporáneo. En buena parte, la corriente simbolista será deudora de los movimientos de renovación literaria que surgen desde esa época (Alfred Jarry, Guillaume Apollinaire, Stephen Mallarmé, Paul Verlaine y Antonin Artaud) y llegarán incluso a tener fuerza hasta más allá de la Primera Guerra Mundial (Braun, 1992).

“El empleo de procedimientos simbólicos ha sido característico de la Literatura en todas las épocas, pero la denominación simbolismo suele emplearse en forma específica para designar un movimiento que se originó en Europa, en las postrimerías del siglo XIX y que tuvo honda y decisiva gravitación en el desenvolvimiento de las experiencias vanguardistas de diversas lenguas

[...]. Su nombre procede de un pasaje del soneto de (Charles) Baudelaire; *Correspondencias* [...]. Lo que diferencia el empleo que hace este movimiento del uso habitual (del símbolo) consiste en el aprovechamiento de una técnica simbólica consciente y deliberada". (Rest, 1979, p. 145.)

Las vanguardias teatrales de fines del siglo XIX y comienzos del XX surgen como un rechazo a la sistematización del método realista (y naturalista) como modo de creación teatral. En palabras de Braun (1992, p. 48):

“No era tanto la teoría del naturalismo lo que los simbolistas rechazaban, sino más bien la chillonería de la vida burguesa, la falta de valores elevados, que los naturalistas reproducían casi con satisfacción en sus obras. Los simbolistas estaban reaccionando en contra de una época, en la cual una serie de escándalos públicos, que culminaron con el Caso Dreyfus en 1894, dejaron al descubierto la hipocresía y el filisteísmo de la Tercera República”

El teatro simbolista surge como respuesta al teatro realista de las últimas décadas del siglo XIX (Balakian, 1969; Oliva y Torres, 2014). Esta contestación emerge principalmente desde el campo de la poesía y comenta Juana Toledano que se centra más en la transmisión de un estado de ánimo que en el desarrollo de una acción. La calidad o éxito de la obra se mide más por el efecto que causa en el público que en la “arquitectura teatral” (Toledano, 1992). Las primeras manifestaciones del teatro simbolista fueron expuestas por los franceses Paul Fort fundador del *Théâtre d'Art* y su sucesor Lugné-Poe con el *Théâtre de L'Œuvre* (Oliva y Torres, 2014; Rodríguez de Noutary, 1995). Este último alberga el estreno una de las obras más representativas de esta corriente *Ubu Rey* (1896) produciendo un escándalo, según Oliva y Torres (2014) “inenarrable”.

“Pero los simbolistas no solo reaccionaban contra las estructuras coyunturales del contexto inmediato; se enfrentaban a una manera de vivir, de estar en el mundo, de construirlo y habitarlo arraigada cada vez más en los siglos anteriores, empobrecedora de las posibilidades de la existencia: nos referimos a la visión pragmática e interesada, materialista, y mercantilista, egoísta e insensible, soberbia e ignorante de la burguesía ascendente y dominante, ya fuertemente atacada por los románticos en la primera mitad del XIX (Schenk, 1986). Los simbolistas encuentran en el arte una manera de cambiar la vida de cada hombre, de enriquecerla, de espiritualizarla, de liberarla del “corral” burgués; piensan que el contacto con el arte (desde la producción o la recepción) genera cambios, otra forma de ver el mundo y habitarlo” (Dubatti, 2009, p. 147)

Esta reacción se sustenta en la necesidad de restaurar las ancestrales características rituales del teatro. Son los sueños, lo desconocido, las atmósferas míticas, mágicas y lo ceremonial (Ruiz, 2012) lo que propone el simbolismo para regresar al teatro el efecto de sinestesia en sus espectadores y llevarlos más allá del entendimiento racional y psicológico que proponía el realismo.

La poética del teatro simbolista pretende romper la racionalidad y objetividad del teatro realista. Está vinculada con lo metafísico, inexplicable e incodificable en donde los símbolos, el rito, lo sagrado y la sensualidad que provoca, se justifican por la capacidad de “espiritualizar el mundo” (Aguirre, 2011). El teatro simbolista apela a la estimulación de los sentidos, a las emociones, a lo intangible, para transformar la realidad mimética y empírica que presentaba en el realismo.

La cosmovisión implícita en el simbolismo abarca la consideración de las dimensiones metafísicas de la vida, ampliando y confrontando las visiones de tipo materialista-objetivista de base científicista y el pragmatismo social. El mundo para el drama simbolista excederá la materialidad de la empiria, de la objetividad y del realismo. No puede ser considerado como una

totalidad cuya vía de acceso única y última sea la de la razón, la observación y la comprobación científica, sino desde lo metafísico y suprahumano.

Como plantea Eliade (1993) el simbolismo percibe el mundo en tanto realidad heterogénea, conformado por dos órdenes de naturaleza diversa: de un lado el metafísico, percibido con relación a la naturaleza; de otro lado lo cotidiano y extra-cotidiano, entendidos ambos como alteridad fundante y misteriosa. La concepción de mundo simbolista implica la recuperación de potencias y saberes humanos perdidos o por desaparecer: el misterio, la magia, la visión, la fascinación por las formas de lo desconocido más de los límites de la materia y la razón. Una representación de esto lo vemos en la Figura 16.

Figura 16.

Teatro simbolista: El Pájaro Azul.



Nota. Personaje teatro simbolista. Teatro de Arte de Moscú, 1908.
Imagen recuperada del blog Vestuario Escénico.

Desde un punto de vista filosófico, en la dramaturgia simbolista subyacen concepciones vinculadas con una fenomenología de la existencia (Heiddeger, Ricoeur) en la que, ejemplificado en el ámbito de la episteme teatral, la representación escénica no buscaría hacer presente lo que está ausente sino, por el contrario, implicaría una condición de posibilidad para que otros mundos puedan existir (Argüello Pitt, 2015). ¿Qué será, pues, lo constitutivo de la dramaturgia escénica? Un proceso de organización y ordenamiento lógico de cuerpos y objetos vinculados a nuestras realidades cotidianas, y que son “dados a la vista” a través del trabajo realizado por la/el director de escena y por la/el performer o artista, quienes finalmente transforman esos mundos ordinarios generando entes poéticos:

“El teatro no hace presente lo ausente. El teatro da presencia, así como se da el tiempo. Pone a existir, genera, crea. No hace presente lo ausente, hace presente un mundo. Y este mundo de la escena se hace presente por el trabajo del performer, el cual re-proyecta entes cotidianos en entes poéticos, los cuales poseen neo-remisiones, nuevas posibilidades de vincularse con los otros entes que habitan este mundo paralelo al mundo. En la *tensión* por la *juntura* entre las *remisiones* de los entes cotidianos con las *neo-remisiones* de los entes poéticos, surge un *mundo* de naturaleza simbólica y metafórica, cargado de *sentido*” (Cantú, 2017, p. 8).

En relación con su concepción del arte, la “nueva” forma de ver la realidad que propone el teatro simbolista, contesta a la marginación de la “utilidad” que prestaba el teatro a diversos grupos sociales que históricamente condicionaron su autonomía. No obstante, el alejamiento de la realidad de esta corriente artística-teatral no conlleva una incomunicación con la vida real, ni con los sistemas sociales, sino una proclamación de la “no-ancilaridad” como propone Jorge Dubatti (2009, p. 152):

“el ser del arte posee su propia entidad, caracterizada por la autonomía y la soberanía. Autonomía es la no ancilaridad del arte respecto de la ciencia, la religión, la política, la educación, vida cívica, la moral; el arte se vale de sí y para sí, el arte no debe servir a nada ni a nadie sino a sí mismo, es un fin en sí. De allí la importancia de la búsqueda de la perfección formal en el marco de las reglas específicas del arte [...]. La autonomía implica, además, una organicidad propia, reglas específicas, una lógica interna y una dinámica de acceso diversa de la realidad extraartística. [...] Llamamos soberanía el atributo que el arte adquiere/descubre en sí cuando se respeta su especificidad y autonomía: se torna para la visión simbolista en enunciación metafísica del universo, el arte es el espacio de la actividad humana donde se expresa el alma del mundo. En consecuencia, para los simbolistas, el arte es más real que la realidad empírica inmediata”

Este servirse a sí mismo del arte simbolista dice Peter Bürguer es una autonomía inspirada en los valores del pensamiento burgués. Serán tanto estas concepciones de autonomía como de soberanía del arte (Menke, 1997) las que determinarán en gran medida el desarrollo de campo intelectual durante la segunda mitad del siglo XIX, contribuyendo también a un movimiento paralelo de profesionalización del artista (Bourdieu, 1995). Sin embargo, Dubatti defiende esa marginalidad como la liberación de “todo tipo de regulación soportada por el arte a través de los siglos” y que a partir de este momento histórico “el arte regulará al arte”. Es por esta característica que el teatro simbolista se podría definir como un sistema “autopoiético”, que por una parte se desarrolla para sí mismo en su naturaleza inmersiva y por otra en la “autopoiesis” como “bucle de retroalimentación” con el espectador (Merlin, 1999; Fischer-Lichte, 2011), provocando con un lenguaje ininteligible la extrañeza hacia la realidad que se presenta desde perspectivas más sensoriales y abstractas.

La reacción artístico-social del simbolismo en el teatro contra las poéticas teatrales hegemónicas del siglo XIX se ha producido por considerar limitadas las formas en las que se revelan los verdaderos estados de ánimo y las inquietudes del ser humano. Bajo esta premisa, esta corriente teatral propone innovar la escena por medio de signos para estimular la imaginación del espectador, llevándolo a otros planos el mundo cotidiano. El símbolo se convertirá, por tanto, en el procedimiento utilizado para articular entre sí mundo y arte. Y así el o la artista capta/ compone símbolos que constituyen la enunciación metafísica del universo, en los que el universo se expresa por medio del lenguaje poético". Apelando a Baudelaire, Aguirre (1983, p. 40) encuentra en el símbolo la revelación de las correspondencias entre mundo y lenguaje poético (teatral):

“Misteriosos vínculos unen en el universo aquello que nuestros sentidos solo perciben por separado. Sonidos, colores, perfumes, sensaciones, son manifestaciones de una realidad profunda que los aúna y de la que solo percibirán esas señales aisladas. Pero el poeta puede percibir esa “unidad profunda” a través de los símbolos que la expresan” y que acabarán por convertirse en “la razón de ser de la poesía””

El drama simbolista adquiere entonces un carácter de espacio hierofánico (Eliade, 1993) en el sentido en que revela en el escenario teatral objetos sagrados, revelando una existencia más allá de sí mismos, señalando y amplificando la heterogeneidad de los mundos que vivimos. A

juicio de Dubatti (2009, p. 156) tres son las formas en las que el teatro deviene en espacio hierofánico:

- “en tanto signo, el teatro reenvía al referente sagrado, a lo metafísico y la alteridad fundante, generando el sentimiento o emoción de lo numinoso (*mysterium tremendum, fascinans*) por su recuerdo y señalamiento;
- el símbolo teatral, en tanto jeroglífico de una lengua olvidada o desconocida, es en sí mismo una presencia hierofánica (escritura de los dioses, órfica, acontecimiento sagrado) de primer grado o indirecta (en el plano exclusivo del ente poético, la desterritorialización);
- la presencia hierofánica derrama en el ente poético en sí y contagia el acontecimiento convivial, los cuerpos (especialmente el cuerpo del actor en el plano de la territorialidad): hierofanía de segundo grado o directa (acontece en nuestro nivel inmediato del ser, como querrá más tarde Artaud)”.

En cuanto a lo interpretativo, comenta José López-Antuñano, los personajes se liberan de todo tipo de relación con el “mundo exterior” convirtiendo su actuación en un lenguaje que evita que el espectador se sienta identificado, puesto que sus movimientos no responden a los habituales. Esta estrategia de transformación del tipo de actuación mimética realista hacia otra “extracotidiana”, como llamaría posteriormente Eugenio Barba para definir el cuerpo no-cotidiano en la escena, lleva al actor o actriz a trabajar su corporalidad como un “títere” o una “supermarioneta” para trasladar al espectador a una dimensión irracional de la realidad (López-Antuñano, 2010).

“Hoy falta casi siempre ese tercer personaje, enigmático, invisible, pero presente en todas partes, a quien podría llamarse el personaje sublime, que acaso no es sino la idea inconsciente, pero fuerte y convencida, que el poeta se forma del universo, y que da a la obra un alcance más grande, el 'no sé qué' que continúa viviendo después de la muerte de lo demás y que permite volver a ello sin agotar nunca su belleza" (Maeterlink, 1973, p. 71)

Con todo lo anterior, es importante destacar, que nunca antes en el teatro había habido un movimiento tan prolífico como el que ha surgido desde la segunda mitad del siglo XIX hasta aproximadamente la década de los años 50 del siglo XX (Fischer-Lichte, 2011; Oliva y Torres, 2014; Pavis, 2016; Dubatti, 2017a). Este enriquecimiento artístico cultural va a la par de los cambios sociales que han inspirado nuevas formas de expresar las artes: como el Futurismo (Marinetti, 1909), el Constructivismo ruso (1905-1917), el Dadaísmo (Tristán Tzara y su *La primera aventura celestial del señor Antipirina*, 1916) y el Expresionismo (1910-1925), tendencias inter y transdisciplinarias que han abarcado las artes escénicas, visuales, musicales y audiovisuales hasta nuestros días.

Exponentes y obras del Teatro Simbolista

Para comprender el Teatro Simbolista, es preciso conocer las obras más representativas de esta corriente poética-teatral, sus características y lo que provocaron en la época en la que surgieron. En primer lugar, está el representante belga del texto dramático simbolista Maurice Maeterlinck (1862-1948), con diversos estudios que avalan su influencia al teatro simbolista (Dubatti, 2009; Dessy, 2014; Murphy, 2017) quien desafía la dramaturgia aristotélica (Sánchez, 2018) al no explicitar una crisis o nudo que desate el conflicto, proponiendo una nueva poética de símbolos y atmósferas oníricas.

De la producción de obras del autor belga, tres son las más significativas para definir la poética simbolista: *La Intrusa (L'Intruse)* y *Los Ciegos (Les Aveugles)* en 1890 y *Peleas y Melisenda (Pelléas et Mélisande)* en 1893. Esta última es la obra maestra que marca esta corriente teatral. Sin embargo, las tres presentan características similares como la desesperanza, espacios ambiguos, lúgubres y sombríos; atmósferas etéreas y llenas de símbolos oníricos en los que se percibe un problema, pero no se sabe muy bien de qué se trata. Se crea un ambiente “estático”, particularidad por la que a estas obras se les atribuye el nombre de “drama estático” (Sánchez, 2018), que se construye de manera minimalista y sucinta por medio de un conjunto de metáforas y símbolos que pretenden provocar la sinestesia en el espectador y la capacidad de percibir de manera sensitiva los espacios y situaciones que presenta la pieza teatral. (Rodríguez de Noutary, 1995; Vilvandre de Sousa, 2000; Aguirre, 2013; Villar, 2017).

El mismo año de *Peleas y Melisenda* en 1893 en el *Théâtre de L'Œuvre* se presenta la obra de Henrik Ibsen *Enemigo del pueblo*, en la etapa más simbólica de su creación. Es una puesta en escena que provoca la agitación en el teatro no solamente por el contenido de la obra o por la sinestesia, sino por considerarla una provocación revolucionaria que pretende concientizar al espectador a través de incomprensibles símbolos, produciendo tal impacto social que fue vigilada por la policía por considerarla anarquista (Pellois, 2012). El autor Jaques Robichez, en su libro *Le Symbolisme au Théâtre* (1957) refuerza la idea de que las obras simbolistas que se estrenaron en el *Théâtre de L'Œuvre* expresaron un sentimiento de época que se dividía entre el misticismo y la anarquía (Robichez, 1957)

En 1896, nace la obra *Ubu Rey* del francés Alfred Jarry, convirtiéndose en un icono de los estudios teatrales para definir las características del teatro simbólico. Una de sus particularidades es que elimina el rol del actor o actriz como un personaje con significado, para convertirlo en un ser más parecido a una marioneta, sin identidad propia, pero que se convierte en un símbolo representativo. Asimismo, el espacio escénico se convierte en un lugar minimalista que abandona todo tipo de elementos que recuerden los espacios habituales (Torres, 2000; Vilvandre de Sousa, 2000). No obstante, estas peculiaridades en su forma, no la convierten en una obra simbolista, pero sí la intención de lo que comunica según Vendrell (1995). De todos modos, *Ubu Rey* es una de las primeras referencias que rompería con el teatro realista, produciendo el escándalo más recordado en el *Théâtre de L'Œuvre* de Lugné-Poe el día del estreno (Rodríguez de Noutary, 1995).

Posteriormente, los estudios teatrales la convertirían en el punto de partida de las vanguardias como el surrealismo, incluso más adelante, del teatro del absurdo (Oliva y Torres, 2014). El autor Robert Abirached, comenta que *Ubu Rey* llega para devolver al teatro el elemento imaginario y que Alfred Jarry consigna con la capacidad de representar situaciones cotidianas a través de la “abstracción” y la “síntesis” de imágenes “impersonales”. El trabajo creativo de la escena teatral simbolista no representa acontecimientos o estados psicológicos de los personajes tal como los muestra el “método” del teatro realista, sino que muestra lo que no se ve en la realidad, lo primigenio del teatro, la máscara. Los cuerpos de los actores se alejan de su natural corporeidad, Vilvandre de Sousa (2000) los describe como actores inmóviles que se mueven con lentitud y solemnidad, todo para que el espectador no pueda asociar su realidad con lo que ve en la obra. Más aún, que los “símbolos” que se presentan lo lleven a descubrir otras realidades, imaginar lo que no ha podido ver de forma explícita en la escena (Abirached, 2011; Pavis 2017).

Las mujeres en el Teatro Simbolista

Los estudios sobre los aportes que han hecho las mujeres a las corrientes artístico-teatrales son muy escasos, tanto en la historia general del arte, como en las especificidades de cada disciplina, en este caso el teatro. En las artes visuales se ha hecho un esfuerzo por visibilizar la creación artística de las mujeres a lo largo de la historia. Pero, no ha sido suficiente (Rodríguez, 2007). En referencia a los estudios teatrales, es aún más limitada la posibilidad de encontrar a las artistas, escritoras, actrices contemporáneas a los autores más reconocidos por la historia canónica.

No obstante, en el estudio *Sobre la crítica literaria patriarcal y la búsqueda del reconocimiento de las mujeres: “escritoras en lengua francesa. renovación del canon literario* Carmen Pérez Rodríguez (2020) presenta a Judith Gautier (1846-1917), en la Figura 17., quien la literatura la sitúa en el género clásico de temática heroico-amorosa. Sin embargo, según Pérez, Gautier ha desarrollado su obra influenciada por la cultura oriental mostrando heroínas que prefieren la muerte al sometimiento. Por otra parte, en su narrativa usa el humor negro para suavizar y hacer en algunos casos “agradable” la violencia, que como dice Juliana Starr se anticipa a lo que propuso Quentin Tarantino en sus películas (Fisher-Goldsmith, 1994; Starr, 2018; Pérez, 2020). La obra de Gautier no está catalogada como simbolista, pero aporta una nueva estética al naturalismo o realismo hegemónico de la época utilizando paisajes, batallas y arquetipos decadentes inspirados en los pintores simbolistas (Gautier, 2018).

Figura 17.
Judith Gautier



Nota. Imagen recuperada de El poder la palabra (2022)

En el ámbito de la poesía, Carmen Pérez Rodríguez presenta a otras dos autoras, Renée Vivien, en la Figura 18., quien, según los estudios literarios de Tama Lea Engelking, escribe inspirada en la poesía baudeleriana por sus escritos transgresores sobre lesbianismo y “femme fatale”, que simbolizan de manera “metafísica” en la muerte y decadencia. Aunque en contradicción poética, propone la superación de la muerte por parte de las mujeres (Lea, 2002). Y, Anna de Noailles, en la Figura 19., que escribe sobre el cuerpo femenino, su fuerza natural, asociando el cuerpo con el espíritu y el erotismo en la naturaleza. Su obra recurre a elementos simbolistas, pero se aleja de esta corriente al tratar de materializar el espíritu y no espiritualizar la materia, como propone el simbolismo (Perry, 1997).

Figura 18.
Renée Vivien



Nota. Imagen recuperada de El Punt Avui (2022)

Finalmente, respecto a estas autoras, Pérez analiza que la apertura del arte, el acceso a la lectura, la educación y el “incipiente feminismo” de la época favorecen el reconocimiento de sus contemporáneos para ser visibilizadas dentro de la historia de la literatura y sus posibles repercusiones en el ámbito artístico. No obstante, la falta de estudios teóricos sobre sus obras las deja al margen de la historia dominante.

Figura 19.
Anna de Noailles



Nota. Retrato de Man Ray. Imagen recuperada de web Centre Pompidou (2022)

Desde otro punto de vista, el género en el teatro simbolista se desdibuja. Esto quiere decir que la representación de lo femenino y masculino viene a cumplir una función crítica sobre los cánones establecidos por los estereotipos hegemónicos burgueses que propuso el teatro realista. Las figuras de género en el simbolismo están vinculadas a representaciones de símbolos como la naturaleza, la fuerza, la decadencia, el sufrimiento, el poder, la belleza, y la fealdad, entre otras, transformando el tratamiento binario de género en un individuo expuesto a los avatares de un destino impuesto.

En el estudio *El teatro de los poetas: de poesía y teatro en la Edad de Plata*, Javier Cuesta Guadaño plantea que la deshumanización de los personajes dramáticos en el teatro simbólico secunda la exploración de un lenguaje corporal que modifica los cuerpos reales por medio de la reproducción mecánica de los movimientos. Esto favorece la mutación de los cuerpos dejando de lado el significado convencional del cuerpo femenino y masculino para ponerlo al servicio de “fuerzas desconocidas”. Son seres que se consideran vulnerables frente al destino que los trata como símbolos de la naturaleza humana, indefensos frente a las problemáticas de la existencia o la muerte. Son “marionetas metafísicas” transmisoras de un discurso poético y en muchos casos absurdo. (Cuesta, 2016). No obstante, aparecen personajes amorales como crítica a los comportamientos de poder autoritario de *Ubu Rey* con el que Calderón en su trabajo *El malestar de Ubu* hace una clara referencia freudiana, al igual que Vargas Escobedo (2017) que en *De qué te ríes: la farsa moderna* habla sobre el triunfo de las “exigencias pulsionales” sobre las “restricciones culturales” basadas en este personaje “perverso polimorfo”. La presencia “de destrucción, agresión, crueldad, ausencia de sensación de eternidad, privación de lo sexual como mecanismo de poder, omisión de vínculos interpersonales estables y renuncia de las actividades psíquicas superiores” (Calderón, 2006) presentan una fuerte crítica simbólica a la hegemonía patriarcal de la época.

Interés para el campo educativo con enfoque de género

El interés en este estudio de visibilizar la corriente poética, artística y teatral simbolista en el campo educativo con enfoque de género es poner de manifiesto un antecedente histórico de ruptura de los cánones establecidos en una época. El teatro simbolista marca un antes y un después en la representación teatral, en la teoría e historia del arte dramático. En primer lugar, logra separarse el texto para presentar una nueva obra con elementos que apelan a la imaginación, la metáfora y la poesía, rechazando el texto literario (Fischer-Lichte, 2011) para aventurarse en la provocación del espectador a través de la sinestesia. Esta particularidad del teatro simbolista es posible utilizarla como medio creativo en contextos educativos para percibir e imaginar el mundo desde otras perspectivas y visualizar que otras realidades pueden ser posibles (Santos, 2017).

Referente a la temática de género, Sue-Ellen Case en su libro *Feminism and Theatre* (1988) propone trabajar en el teatro desde una perspectiva feminista para analizar los personajes históricos que se presentan en las obras. Esto cobra mucho sentido en el teatro realista que presenta la realidad tal como es y que permite reconocer las opresiones de las mujeres y sus posibilidades de emancipación.

Sin embargo, la misma autora comenta que el análisis semiótico y la teoría de la recepción se han visto transformados por los estudios con enfoque feminista que se han realizado. Igualmente, la ritualidad del teatro simbolista podría ser analizada desde la semiótica con enfoque de género, puesto que su poética simbólica puede tener diversas lecturas y presentar otras posibilidades narrativas y de interpretación por parte del espectador. La atmósfera de desesperanza, cuerpos tratados como marionetas, cuerpos deshumanizados, la no identidad, la muerte, lo inexplicable son temas que se pueden abordar con fines reflexivos, críticos y pedagógicos como grandes temáticas de la humanidad. En el estudio *Intercultural theory, postcolonial theory, and semiotics: The road not (yet) taken* de Marvin Carlson (2008), se refiere a la importancia de la identificación de los “signos femeninos” en el análisis semiótico de la obra.

Es una tarea importante para realizar en el caso del teatro simbolista, porque además de comprender los signos que aparecen en el texto dramático, también hay que observar los signos

que aparecen en la acción teatral y todos sus elementos como la ritualidad con la que se proponen las acciones simbólicas. Un buen ejemplo es el elemento cuerpo-maniquí / actor-maniquí como describe Torres Monreal (1998). ¿Cómo este elemento icónico del teatro simbolista se analiza con enfoque género?

Con respecto a las poéticas de la ritualidad, el teatro simbolista aporta una serie de elementos que aún se encuentran de modo incipiente, pero que trascenderán hacia el teatro contemporáneo. En primer lugar, el trabajo teatral como método de exploración e investigación, según el estudio de Verónica Pallini *Antropología del Hecho Teatral. Etnografía de un teatro dentro del teatro* (2011). Este proceso consta de tres procesos de renovación clave en el teatro: a) paso desde un espectador pasivo hacia un espectador activo a través de la estimulación corporal y sensitiva o sinestesia (receptividad-espectador participativo); b) el rol del actor o actriz ya no es la imagen narcisista o “divismo” del actor-personaje, sino que el cuerpo es un instrumento al servicio de la acción dramática guiado por el director que emerge como figura transmisora de metodología y conocimientos específicos (profesor-director-guía); y c) “comunidad de pertenencia”, en la que se trabaja grupalmente estableciendo dinámicas de exploración e investigación en el que se producía conocimiento.

En referencia a la ritualidad y el contenido de la obra, el teatro simbolista promueve el regreso del rito ancestral y pagano. Pone de manifiesto una cosmovisión con temas trascendentales de la humanidad como la muerte, la desesperanza, la incógnita de la vida, el misterio y lo inexplicable entre otras temáticas, que unen a sus personajes en contextos atmosféricos subconscientes, metafóricos, espirituales y mágicos (Costa, 2019).

Esta particularidad, actualmente puede ser utilizada en el ámbito de la educación para favorecer procesos de identificación de los ritos que se realizan de manera inconsciente y que seguimos reproduciendo como, por ejemplo, la concepción del amor romántico y todos los símbolos que nutren esta forma hegemónica en las relaciones pareja. Asimismo, permite identificar los cánones de belleza occidental establecidos como forma de representación del cuerpo del hombre y de la mujer que simbólicamente se han nutrido de diversos estereotipos que han traspasado el plano simbólico para convertirse en una realidad hegemónica (Domínguez, 2021).

2.5. Poéticas del Teatro Político: una didáctica artística para la concientización

“El teatro es la más política de las artes” dice Juan Mayorga (dramaturgo y director teatral) en una entrevista en la que identifica tres motivos para respaldar su comentario: porque se hace en asamblea, porque su realización es colectiva y porque es crítico y utópico (Zamora, Mate y Maiso, 2015). Asimismo, Jesús Rubio Jiménez manifiesta que “todo teatro es político” por el sólo hecho de presentar las problemáticas de la humanidad y sus diversos contextos sociales. Sin embargo, el autor va más allá y matiza comentando que el Teatro Político se ha vinculado históricamente con las manifestaciones de la política de “izquierdas”, no obstante, ha “servido” a la política de “derechas” (Rubio, 1989; Fuente Monge, 2013). Este último caso, se vincula con las diversas manifestaciones asociadas al adoctrinamiento, más que a la visión emancipadora del teatro como ha comentado Mayorga.

Respecto a la utilización del teatro como metodología de adoctrinamiento está, por una parte, la religión que lo ha usado en épocas medievales, en la escuela en el siglo XVI y lo ha reforzado en el siglo XVIII específicamente en Hispanoamérica para evangelizar al pueblo nativo

(Cutillas, 2005). Por otra parte, Gregorio de la Fuente Monge en su estudio *El teatro político en la España del XIX* describe al teatro “como arma política contra el poder o sus adversarios” en los contextos de las “revoluciones antiabsolutistas”. Sin embargo, esta “arma” artística, en el caso de ser utilizada como mecanismo de confrontación, “necesita para desarrollarse de unos márgenes mínimos de libertad política”. Asimismo, el autor, sostiene que la representación teatral era un medio de comunicación eficaz frente al alfabetismo de la época (Fuente Monge, 2013). Esto quiere decir, que el teatro históricamente emerge como un medio comunicativo poderoso y efectivo, no obstante, su eficacia siempre ha estado bajo las condiciones de libertad de expresión y participación continua de la opinión pública para poder desarrollarse en los diversos contextos políticos, sociales y culturales.

Desde otro punto de vista, por parte de las políticas fascistas del siglo XX, también se ha usado el teatro como medio propagandístico y de adoctrinamiento. En España, Víctor García Ruiz (2000) en su estudio *Un teatro fascista para España. Los proyectos de Felipe Lluch*, tras la ascensión del fascismo al poder a través del nacionalcatolicismo impuesto por el dictador Francisco Franco, describe la intención de formar un Instituto Dramático Nacional para transmitir “la cultura española y su estilo”, y que el arte teatral fuese uno de los “indicadores del nivel cultural y de la sensibilidad artística de la nación” para promover la cultura tradicional hispánica. Todo esto, bajo estrictas restricciones creativas: eliminación de todas las obras contrarias a “los postulados del Glorioso Movimiento Nacional”; o todo lo que atente al “decoro nacional”, a la “moral pública” o al “buen gusto”, entre otras censuras que tenían como objetivo conservar “la altura ideológica” del nacionalcatolicismo.

Asimismo, en el estudio que realiza Nelly Álvarez González, *El teatro como arma de combate durante la guerra civil en la España sublevada (Valladolid, 1936–1939)*, contextualiza diciendo que el teatro durante este período se utiliza desde ambos bandos y comienza el texto con una cita del prólogo de la obra *Comedia dramática de carácter político-social situada en un país imaginario con un prólogo y tres actos* del escritor nacionalista José Martín Villapecellín que dice ser una “pieza reveladora” del desprecio que la “España auténtica y gloriosa” siente por la “barbarie” impuesta por “analfabetos, incendiarios presidiables, profesores maricas y otros intelectuales de perra gorda, que sólo pueden respirar como las ratas [...]” (Álvarez, 2014) presentando de esta manera el odio y la violencia con la que la sublevación fascista arremetía contra la legítima República.

Esta breve, pero significativa ejemplificación de adoctrinamiento y teatro fascista en España nos sirve para mostrar que el teatro es un recurso comunicativo que se ha utilizado y se puede utilizar tanto para producir discursos de odio y opresión, como para la emancipación de las personas tanto del espectador como del actor participante. Es por esto que en este apartado utilizaremos el concepto de Teatro Político para describir la manera artístico-escénica de presentar las problemáticas y malestar social que se originan por las injusticias de las oligarquías hacia las clases sociales oprimidas, visibilizando el teatro que se ha encargado de situar sus prácticas en contextos emancipadores, democráticos, igualitarios y de lucha por la justicia social. (Blas y Contreras, 2015)

El origen del Teatro Político, de acuerdo con las investigaciones de César de Vicente Hernando en *La escena constituyente. Teoría y práctica del Teatro Político* (2013), comienza a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Los cambios, las condiciones sociales, la agitación y el movimiento de la época conducen al teatro a romper definitivamente el histórico vínculo que ha mantenido con la representación de la burguesía y sus problemáticas como sistema social hegemónico (Rubio, 1989).

“(En) el Teatro Político [...] la escena tiene que convertirse en un medio de representación a través del cual el público – la población, el pueblo – pueda verse en una situación constituyente, justamente en una situación en la cual vea cómo son los procesos que le han llevado hasta donde está y cuáles son los procesos que pueden permitir salir del capitalismo y construir una nueva sociedad. Esta es una especie de línea roja que une a Piscator con Brecht, Weiss y otra serie de autores. Eso es lo que, cruzado con la teoría política de Negri, da “la escena constituyente”: la escena que no solo muestra, sino que, en el mismo acto de mostrar, de representar, introduce ese mecanismo de producción de nuevas subjetividades, de nuevas ideas sobre la sociedad a construir, de un impulso nuevo, de nuevas emociones, de nuevos deseos” (Vicente Hernando, 2013, p. 1)

En este caso, el análisis que realiza Vicente Hernando es fundamental para comprender que históricamente la representación teatral no ha sido neutral y que, además, ha sido condicionada por los diversos mandatos y mecenazgos de la monarquía, la iglesia o la burguesía que imponían los contenidos, las formas y los lugares en los que se realizaban las piezas teatrales. En el caso de la burguesía, comenta Alberto Romero (2005), limita la creación teatral por la “moral decente” que, además de ser un elemento de distracción, espera prolongar su pensamiento dominante. Centrando su crítica respecto del actual modelo de ejecución teatral en el contexto de la posmodernidad tardocapitalista, Peter Brooks (2001) reivindica la importancia política del teatro en la sociedad:

"Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo; un hombre camina por este espacio vacío mientras otro lo observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral. Esta frase pone en evidencia el rumbo que sigue el actual teatro "profesional", olvidando la esencia, la chispa del acto teatral; podemos contemplar un patético escenario donde las escenografías, los guionistas, los actores son tratados como mercancías. El teatro se prostituye penosamente ante las grandes productoras, los patrocinadores y las subvenciones institucionales del estado. Los nuevos actores buscan desesperadamente a un productor para conseguir el papel de su vida. Ante esta vergonzosa realidad algunos amantes inconformistas buscan esos espacios y tiempos aparentemente perdidos para así ganarle a la vida" (p. 29)

Por otra parte, es importante valorar que la consecuencia más significativa de la ruptura del teatro con la burguesía es el surgimiento de las vanguardias con la “renovación de la escena”. No obstante, esta renovación teatral sigue condicionada por los deleites de la burguesía culta (Fernández, 2009). Esta afirmación es avalada en los *Ensayos Críticos* (1964/2003) de Roland Barthes, quien se encarga de desmitificar esta corriente artístico-teatral analizando que la “protesta” vanguardista no es más que la “subversión formal” delegada por la burguesía sin que eso constituyese un quiebre entre ambas partes. El autor, refuerza esta crítica diciendo que “una experiencia creadora sólo puede ser radical, si ataca a la estructura real” (Barthes, 2003). Es por eso que investigadores como Bozo (2014) hablan de la necesidad de introducir en los debates epistémicos, metodológicos, dramáticos y políticos la cuestión de lo popular y de su representación e imaginarios en la escena teatral:

“El teatro popular tiene efectivamente una carga ideológico política que se distingue al interior del teatro universal, y como tal, con una epistemología asociada a las manifestaciones y demandas políticas del pueblo marginado y comunidades sociales excluidas, un teatro que expresa un pensamiento político y un compromiso con la clase y la cultura popular. En este sentido muchos creadores que comulgan con movimientos de izquierda vinculan sus propuestas teatrales con esta corriente ya que ven en ella el vínculo idóneo para acceder a las masas y transmitir sus modos de pensar. En la esencia del teatro popular, el espectador no solo es un fin, sino, un medio de expresión transformadora, un teatro que involucra de algún modo la realidad del pueblo, su idiosincrasia, sus necesidades, tradiciones y problemas; es decir, una manifestación temática inherente a una sociedad específica” (Méndez y Torres, 1997: 93).

Con esto quiere decir que las vanguardias no lograron independizarse completamente de la empresa de la burguesía, por lo que la verdadera ruptura de las fronteras del teatro con los sistemas sociales hegemónicos se produce cuando la representación teatral muestra otras formas de vida, otros espacios escénicos, otras problemáticas vinculadas con las demandas sociales y las vindicaciones de los derechos humanos universales en la expresión del deseo de la sociedad que presenta un “sujeto social” que “establece una estructura de sociedad dinámica, conflictiva y contradictoria” (Vicente Hernando, 2013; Fernández, 2019).

Es aquí donde tiene sentido un teatro que recupere a través de historias dramatizadas los lenguajes y códigos de los grupos sociales marginados y excluidos, persiguiendo con el acontecimiento teatral transformar la conciencia social (Chesney, 2007), facilitando la realización de respuestas colectivas desde los segmentos populares y contextos sociopolíticos que se alejan de meras consideraciones estéticas habilitando, por el contrario, procesos de transformación social:

“[...] podríamos definir al teatro popular a través de cuatro elementos; a) grupo o colectivo social que produce obras creativas en base a temáticas sociales provenientes de sectores de pobreza; b) sus agentes pueden ser aficionados o profesionales (universitarios); c) sus integrantes mantienen una permanente relación con grupos sociales y comunitarios de base, siendo ésta su esencia para la construcción de contenidos (lenguajes y dramaturgia), y d) conforman un espacio de resistencia conjunta entre comunidad y grupo de teatro frente a la hegemonía cultural con el objetivo de producir transformación social” (Bozo, 2014, p. 54).

Exponentes y obras del Teatro Político

En los estudios teatrales, es indudable que los exponentes más clásicos del Teatro Político han sido Erwin Piscator y Bertolt Brecht. El actor, director, productor y teórico Erwin Piscator (1893-1966) ha hecho grandes aportes al teatro en general, desde el Teatro Político en particular partiendo de la decisión concreta y rupturista con el teatro convencional de incorporar como actores y actrices de sus obras a personas aficionadas. De esta manera, el director pretende materializar la vida cotidiana de las personas oprimidas por el sistema social acercando sus problemáticas al público. Piscator (2001, p. 7) enuncia con contundencia y nítidamente cuáles son los orígenes históricos de su propuesta teatral de carácter épico y político:

“Mi medida del tiempo empieza el 4 de agosto de 1914. En ese punto el barómetro registró: 13 millones de muertos, 11 millones de tullidos o discapacitados, 50 millones de soldados en pie de guerra, 6 mil millones de bombas estalladas, 50 mil millones de metros cúbicos de gas usados. ¿Dónde está el desarrollo personal en todo esto? Nadie se desarrolla en una forma personal. Algo distinto desarrolla a la persona”.

Para lograr este objetivo político, contacta directamente con trabajadores de fábricas concienciados con la causa política del proletariado para difundir a través del teatro la ideología marxista. Este trabajo lo llevó a formar lo que se ha denominado el *AgitProp*, que consistía en hacer teatro proletario dedicado a la propaganda comunista. El término *AgitProp* es la abreviatura de *Agitation and Propaganda Section of the Central Committee Secretariat of the Communist Party in the Soviet Union*. Esta sección se hacía cargo de determinar el contenido de toda la información oficial, supervisar la educación política en las escuelas, velar por todas las formas de comunicación de masas y la movilización del apoyo público a los programas del Partido Comunista. El *AgitProp* lo realizan, principalmente, personas comunes, no actores ni actrices profesionales, porque a Piscator le interesaba más su testimonio que lo “estético” de la actuación

profesional. Esta incorporación de “no actores” al teatro es una de las primeras acciones que separan definitivamente al teatro de la burguesía o de las manifestaciones artísticas dominantes. Según las palabras del propio Piscator “el teatro revolucionario profesional y el teatro revolucionario de aficionados, se encamina, en su tendencia, al teatro cultural proletario” todo esto hasta cumplir las condiciones necesarias para la manifestación cultural socialista (Piscator, 2001, p.119). Posteriormente, el trabajo del *AgitProp* evoluciona hacia otros lenguajes con la incorporación de elementos visuales, lo que se convirtió en el drama documental o Teatro Documento (Oliva y Torres, 2014; Bregović, 2015; Gimber, 2016).

Por otra parte, Piscator contribuye al Teatro Político con estética escenográfica innovadora que incorpora la tecnología del cine y maquinarias que producen diversos efectos para cautivar la atención de grandes masas de espectadores. Este modelo escenográfico lo trabaja en conjunto con Walter Gropius director de la *Bauhaus*, Escuela de artes, arquitectura, diseño y artesanía de Weimar, Alemania. Este proyecto estético de arquitectura teatral fue diseñado en 1929 y denominado *The Total Theatre*. El director teatral ve la tecnología como un recurso progresista que aporta a la emancipación política (Kerz, 1968; Prieto, 2013; Bregović, 2015; Gimber, 2016; Vélez, 2018).

En la misma época, se encuentran y trabajan juntos Piscator y Bertolt Brecht convergiendo en el mismo objetivo, la incorporación de un espectador activo y crítico frente a la pieza teatral que observa (Kerz, 1968). Asimismo, ambos integran en sus obras elementos tecnológicos; por una parte, Piscator con las grandes escenografías, iluminación eléctrica y cine que incluye en la obra *¡Trotz Alledem!* (¡A pesar de todo!) de Erwin Piscator y Félix Gasbarra, estrenada en el Berlin Grobes Schauspielhaus el 12 de julio de 1925 (Ferrero, 2008); y por otra, Brecht atribuye mucha importancia a la potencialidad de la incorporación del cine y la radio a sus espectáculos para representar de mejor manera la temporalidad de realidad (Barea, 2002). Con respecto al cine, Brecht tuvo diversos proyectos cinematográficos, pero sólo llegaron a realizarse cinco de ellos en vida (Valentini, 2011).

Centrándonos en la importancia y trascendencia de Bertolt Brecht (1898-1956) podemos decir que es un personaje que se ha consolidado como icono de una revolución teatral, social y política del siglo XX. Fue creador de una teoría y práctica estética, poética y teatral, fundador y director teatral del *Berliner Ensemble*, compañía teatral con la que crea la poética del *Teatro Épico* con el que presenta “la realidad” de una manera artística, pero sin reproducirla de forma mimética, para provocar en el espectador el *distanciamiento* (*Verfremdung*). (Ortega, 2004; Rodrigo, 2013).

“El teatro épico incluye no sólo un nuevo elenco de temas y actitudes, sino además un nuevo concepto de la puesta en escena y un nuevo estilo de actuación. Así como el filósofo no sólo debe interpretar la realidad, sino que debe transformarla, así el teatro que surge del marxismo debe comenzar por cambiar el teatro, acordándolo con nuevos sucesos, nuevas ideas y nuevas interpretaciones de la historia. El teatro épico da por supuesta una audiencia compuesta por una colección de individuos capaces de pensar, de razonar y de juzgar, aún en el teatro; trata al público como "individuos maduros, mental y emocionalmente...", pero no busca ni la armonía ni la organización interna del teatro dramático: "toma un par de tijeras y corta al teatro en piezas, todas ellas capaces de vida". La narrativa progresa no en una dirección continua sino por un *montaje de curvas y saltos*, dialécticamente” (Arias, 15/11/2004)

El distanciamiento es un sello particular de Brecht que, en palabras muy sencillas, se puede definir como una metodología-artística basada en la utilización de diversas estrategias estéticas de teatralización que organizan y construyen la escena teatral con el objetivo de que el espectador sea un receptor capaz de recibir de manera racional y crítica la narración, sin dejar de

lado las emociones y sentimientos que pueda provocar. Schwarz (2009), lo define como “escenificación antiilusionista” que quita el velo al “fingimiento” teatral. Estas estrategias estéticas surgen de manera sorpresiva, son representaciones narradas en episodios o bloques sin una linealidad.

En otras palabras, estos episodios se construyen sin llevar una secuencia lógica para provocar un impacto al espectador. Esta fragmentación de la narración es la “deconstrucción” del texto literario transformándolo en una serie de cuadros que representan acciones de la vida cotidiana. La propuesta brechtiana del distanciamiento tiene como objetivo que el público sea capaz de diferenciar la ficción de la realidad para no dejarse llevar por la identificación que se pueda producir con la historia o con algún personaje de la obra (Valentini, 2011; Rodrigo, 2013).

“Brecht establece la idea de recibir el relato y la crítica durante el relato, es decir, durante la función teatral, permitiendo con ello poner en tensión cuestiones como la cuarta pared y la relación del actor con el público. Aquí el espectador pasa a ser otro actor en escena estimulado por un texto y un actor que lo empuja al escenario político” (Bozo, 2014, p. 57)

Para sintetizar la poética del Teatro Épico, Oliva y Torres presentan una tabla conceptual en la que comparan las “formas dramáticas” y las “formas épicas” del teatro. Respecto de las formas épicas del teatro de Brecht vemos que la historia se narra, se hace del espectador un observador, se despierta su actividad, se le obliga a adoptar decisiones, se ofrecen imágenes del mundo, se sitúa al espectador frente a algo, se argumenta, las sensaciones conducen a una toma de conciencia, el espectador estudia, el ser humano es objeto de investigación, el ser humano es mutable, la tensión está en todo el desarrollo, cada escena tiene sentido en sí, la acción es oscilante, el ser social determina el pensar, expresión de la razón. (Oliva y Torres, 2014). Estas características corresponden al método que plantea Brecht para hacer del teatro un recurso didáctico (*Teatro Didáctico*), puesto que el sentido de la representación teatral es educativo y pone como principal objetivo la relación de la obra y su dramaturgia, con un espectador activo, crítico, situado y consciente de la realidad (Posada, 1968; Collado, 2004; Del Árbol, 2008; Jameson, 2013; Grajales y Posada, 2020)

En el contexto socioeducativo del Teatro Político de Brecht, emerge el concepto de Teatro Didáctico como un método de participación activa hacia la concientización del espectador. Es por esto que dedicamos un breve párrafo a la influencia que el teatro brechtiano ha dejado en las prácticas didácticas de la educación artística, social y política. En este caso, nos referiremos a Augusto Boal (1931-2009) director, dramaturgo y teórico teatral que ha desarrollado su obra tomando recursos de la didáctica de Brecht (Chesney, 2013; Frimberger, 2016; Zanetti, 2018), criticándola para transformarla y adaptarla a su época, partiendo de las convergencias en las ideas de ambos, tales como que el teatro tiene un poder transformador en el público, favoreciendo el pensamiento ideológico emancipatorio de la clase oprimida, concienciando sobre la materialidad y las ideologías de la época en que se vive, el cuerpo como reflejo de las vivencias opresivas, y la participación activa del espectador.

Aunque en esta última afirmación, Boal va más allá de lo que propone Brecht como espectador “despierto”, “consciente” o con capacidad de distanciarse. El director teatral propone una metodología de participación en la que el espectador tiene opinión para modificar la realidad que se presenta en la escena, algo que en el teatro brechtiano no ocurría. Esa participación estaba condicionada por la aportación emancipatoria del espectador, es decir, propone una idea de liberación del oprimido o la oprimida (Zhara, 2012; Boal, 2013; Santos, 2017).

Las mujeres en el Teatro Político

La autora Karen Laughlin (1999) en su trabajo *Brechtian Theory and American Feminist Theatre*, afirma que la metodología teatral que propone Bertolt Brecht es referencia en las revisiones feministas del teatro realista. En el el trabajo de Elin Diamond (1988) *Brechtian Theory/Feminist Theory: Toward a Gestic Feminist Criticism* en el que comenta la importancia de considerar el método brechtiano con enfoque feminista porque el “distanciamiento” está condicionado por la mimesis de la acción, convirtiendo al personaje en un objeto icónico que podría responder a estereotipos de género reproduciendo los signos culturales hegemónico-patriarcales de género. Por otra parte, analiza el valor de la “historicidad” brechtiana, centrándose en el sistema sexo-género a través de la historia de las mujeres y sus problemáticas.

La autora observa que Brecht escribe y representa la historia entendiendo las relaciones sociales de clase y no desde el género o las diferencias culturales raciales de una mujer negra, por ejemplo. Por ello reflexiona sobre el peligro del distanciamiento que se crea entre el personaje y el espectador, o entre el actor-actriz con su personaje. Sobre esto Diamond comenta que la historización es una forma de entender la historia sin una apropiación o recuperación, ejemplificando que el sujeto histórico que se interpreta se supone que tiene un conocimiento superior en relación con alguien que no conoce ese pasado, puesto que no se logra una metodología integral al ver ambos sujetos divididos entre lo que representa y lo propio. Este problema, además de ser una problemática semiótica del cuerpo fenoménico y el cuerpo semiótico (Fischer-Licthe, 2017), puede llegar a ser un problema con las identificaciones o no-identificaciones que puede hacer el espectador a partir de una obra de teatro.

Interés para el campo educativo con enfoque de género

Este breve recorrido sobre el Teatro Político nos lleva a valorar la importancia de los estudios teatrales, sociales y culturales sobre esta corriente artística que más que una poética es una metodología de acción. En el campo educativo con enfoque de género esta corriente artística provee de muchos elementos que se pueden incorporar en los procesos de enseñanza y aprendizaje tales como la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, poniendo como eje principal la articulación entre razón y las emociones para los procesos educativos (como el “distanciamiento”); el vínculo entre la creación y la observación de la realidad de manera crítica o el aprendizaje emancipador a partir de la identificación de las fuerzas opresoras contra las y los oprimidos.

2.6. Poéticas de lo Performativo: arte en acción, ruptura de las fronteras, hibridación y experimentalidad en las artes escénicas

Tras las vanguardias artísticas del siglo XX, se empezaron a conformar diversas narratividades que con el paso del tiempo algunos elementos teatrales, dancísticos, musicales y/o literarios se fueron organizando y creando poéticas híbridas que dan origen a lo performativo. El antropólogo Víctor Turner (1979) sitúa lo performativo dentro de un marco ritual liminal que se realiza en un espacio delimitado y en el que convergen algunos elementos tales como lo sagrado y lo profano, lo lúdico, el carnaval, lo simbólico y la improvisación entre otros que se relacionan con diversos ritos a lo largo de la historia del ser humano. Lo performativo, por tanto, se extiende más allá del dominio exclusivo de las artes, incluyendo todos los ámbitos de la cultura, todas las manifestaciones de la vida cotidiana:

“...el performance abarcaría tanto el deporte como el entretenimiento popular, el juego, el cine, los ritos de curación o de la fertilidad, los rodeos o a las ceremonias religiosas. En su sentido más amplio el performance sería étnico e intercultural, histórico y ahistórico, estético y ritual, sociológico y político” (Féral, 2017, p. 27)

En otros estudios provenientes de la filosofía y de la retórica Austin, Derrida y Butler desarrollaron los términos "performativo" y "performatividad" (Taylor, 2002; Fischer-Lichte, 2011). Por una parte, Austin declara que la performatividad se refiere a “efectuar, realizar o hacer”, igualmente “representar o interpretar”. Es decir, que la emisión de una expresión es su realización, no el simple acto de decir (De Santo, 2013, p. 372). Asimismo, Derrida declara que lo performativo se construye a través de convencionalidades que facilitan el reconocimiento de los signos o la “iterabilidad” del lenguaje que sólo por medio de la repetición se puede construir e indagar el significado (Marín, 2018).

Por otra parte, la filósofa Judith Butler sostiene que el enunciado performativo debe provocar algún impacto en el mundo, que existe una necesidad de contextualización del discurso tanto en el sentido teórico como en el empírico, destaca la ambigüedad e inestabilidad de lo performativo como una categoría de análisis sobre las acciones como consecuencia de las palabras, que el enunciado performativo está definido por la estructura y las convenciones sociales, la repetición, y su naturaleza efímera (Butler 2004; McKinlay, 2011).

En los estudios artísticos que se han realizado acerca de la performance, se establece el término *Performance Art*, que surge de la comprensión del arte como un arte vivo que rompe con el absolutismo textual para convertirse en acción. La representación del Mundo como Texto, durante tanto tiempo dominante, está siendo superada por la representación del Mundo como Acción, como *Performance* (Conquergood, 1991). Es una expresión escénica efímera y está en permanente transformación. Es un tipo de arte conceptual contemporáneo influenciado por las vanguardias más antiguas de comienzos del siglo XX como el dadaísmo, el surrealismo, el expresionismo, la escuela de la Bauhaus y algunos representantes de estas corrientes artísticas que como “Meyerhold, Appia, Craig, Piscator, Fuchs y Brecht cambiaron el concepto del teatro moderno” (Raventós-Pons, 2011, p.18).

El teatro performativo, por tanto, implicaría asumir como preocupación central en la renovación del pensamiento escénico dos ejes de reflexión: la performance como arte y la performance como experiencia y competencia. Lo que nos lleva a considerar en el verbo *to perform* dos sentidos ineludibles: de un lado, la necesidad de romper o superar los límites de un estándar o convencionalismo social; de otro lado, la acción de involucrarse en un espectáculo, juego o ritual. A juicio de Féral (2017, pp. 29-30) *performar* implica al menos tres operaciones:

“En el teatro performativo, el actor está llamado a “hacer” (“doing”), a “estar presente” (“being”), a correr riesgos y “mostrar el hacer” (showing the doing”); es decir, a afirmar la performatividad del proceso. La atención se pone en la ejecución del gesto, la creación de la forma, la disolución de los signos y su reconstrucción permanente. Se establece una estética de la presencia”

En esta misma línea, uno de los precursores en los Estudios del Performance (EP) Richard Schechner (2017, p. 19) apuesta por desarrollar lo que denomina como un “Cuarto Mundo” de la estética, capaz de resistir y hacer contrapeso al capitalismo tripolar en el que nos encontramos fruto de las determinaciones de una economía globalizada, de una política militarizada y de los reclamos de una religión ideologizada. Este Cuarto Mundo se nutre de una vanguardia formada por teóricos y artistas del performance y de las artes escénicas, que de forma colaborativa y

consciente trabajan a través de actos lúdicos en los que podemos encontrar y encarnar nuevos tipos de conocimiento.

“¿Cuáles sería el manifiesto de este Cuarto Mundo del performance? Son cuatro los axiomas que propongo: 1. *Performar* significa explorar, jugar, experimentar con nuevas interrelaciones. 2. *Performar* es cruzar fronteras: fronteras que no sólo son geográficas, sino emocionales, ideológicas, políticas y personales. 3. *Performar* es comprometerse activamente y de por vida con el estudio, con la identificación de cualquier posibilidad de desarrollar un guion, algo con lo que se puede jugar, susceptible de interpretar, rehacer y reinventar. 4. *Performar* es convertirse en alguien más al tiempo que se es uno mismo; es tener empatía, reaccionar, crecer y cambiar” (p. 20)

Sobre la *performance art* Vergine (2000) comenta que el creador o creadora se posiciona en un proceso continuo de repeticiones convirtiéndolas en eventos sensacionales en función del cuerpo como principal elemento de expresión y creación. En el *Accionismo Vienés* que surge en la década de los 60, se trabaja principalmente sobre el cuerpo como lienzo, y la incorporación de elementos audiovisuales que aportan a la narratividad corporal (Ferrando, 2010; Aladro-Vico, Jivkova-Semova y Bailey, 2018). Es un movimiento radical, antisistema, que en muchos casos utiliza la violencia sobre el cuerpo para explorar la transformación corporal como “materia prima” y representación metafórica de la sociedad. En este sentido, las influencias más recientes son el *Happening*, *Fluxus*, y el *Body Art* (Fernández, 2018; Álvarez Falcón 2014).

Siguiendo con las definiciones que se han construido sobre la performance art, la artista performers española Esther Ferrer en Raventós-Pons (2011) comenta: "Me gusta la idea de hacer algo que no se sabe muy bien lo que es. Pero muchos pretenden definirla, clasificarla y dogmatizar... Prefiero que haya tantas teorías como performers" (p.19).

No obstante, se encuentran muchos estudios sobre esta manifestación artística que fusiona una serie de elementos no sólo artísticos, sino que también otros que pertenecen a variados ámbitos culturales y sociales (González, López y Smith, 2016; Villalobos y Cabanzo, 2020; Marín y Pradena, 2021). Raventós-Pons (2011) explica que la performance art es un híbrido en el que se mezclan las artes y que no tiene una forma específica, tampoco una técnica concreta, es una combinación de varias expresiones artísticas que provienen de la danza, la música, la escultura, lo audiovisual y las artes plásticas. Desde otra perspectiva, la socióloga Josefina Alcázar (2015) en sus investigaciones sobre *performance art*, explica que es un arte interdisciplinario porque en esta creación convergen elementos de todas las artes.

En este estudio, es importante conocer y situar la performance feminista como una categoría dentro de la performance art que surge con un sentido político, reivindicativo y autobiográfico en la que las mujeres participantes y/o artistas “hicieron de su cuerpo un espacio de resistencia y muchos vieron en su cuerpo un yo en permanente construcción, un yo múltiple y mutable” (p.2). De esta forma, por una parte, la praxis corporal se sitúa en el límite entre el arte y la teoría social. Y, por otra parte, la expresión artística a través del cuerpo femenino trasciende la dualidad “interior/exterior” y se traslada hacia la representación del deseo femenino. Es por este motivo, que la performance feminista emerge en la necesidad de las mujeres de sacar la voz de manera creativa e irrumpir en las manifestaciones de forma transgresora, rompiendo con los estereotipos corporales y los espacios convencionales (Lozano, 2014).

De esta manera, la performance se convierte en un medio artístico en el que se simboliza el malestar a través de la imagen y la acción, empoderando el cuerpo de las mujeres y situándolo en un contexto de libertad, como lo hizo Ana Mendieta a través de las esculturas que realizó con

su propio cuerpo no como un espectáculo, sino como “un instrumento discursivo o gramática visual que proviene de la exploración de lo autobiográfico y escapa de la construcción del cuerpo como objeto de consumo de la mirada falocéntrica” (Lapeña, 2011, p.111).

Con respecto a la incorporación de lo performativo al teatro, Ileana Diéguez (2014 en su publicación *Escenarios Liminales. Teatralidades, Performatividades, Políticas*, comenta algunas prácticas performativas que han condicionado la teatralidad con particularidades, tales como expresiones que no surgen desde un texto dramático, sino que son una “configuración” de escrituras escénicas, que se han creado en la exploración asociada a procesos y estrategias de investigación en “los bordes de lo teatral” e independientes de las instituciones oficiales (Diéguez, 2014).

En este marco de definiciones diversas, es fundamental materializar la conceptualización de lo que podríamos llamar Teatro Performativo, para esto nos basamos en el estudio semiótico de Erika Fischer- Lichte, *Estética de lo Performativo* (2017), en el que la autora define algunos componentes de la creación teatral performativa que vamos a revisar a continuación:

a) *La espacialidad*

Utilización de dos espacialidades. Por una parte, el escenario convencional como “espacio geométrico” o espacio arquitectónico que alberga la acción teatral, y por otra, el espacio performativo, como lo diferencia Fischer (2017), en el que también sucede la acción teatral rompiendo los límites entre actores, actrices y audiencias. El primer espacio tiene un uso delimitado entre lo que sucede en el escenario y lo que observa el público (Pavis, 2017). Esto marca una distancia entre la acción que se realiza en el “contenedor” y el público que observa los acontecimientos que se narran. Es un espacio que físicamente no se transforma, pero que sí lo hace al momento de ser utilizado por la acción teatral realizada por los actores y actrices o la incorporación de elementos escenográficos.

Los espacios teatrales, tanto si son permanentes como si son construcciones provisionales, son siempre, en este sentido, espacios performativos Fischer (2017). Esto quiere decir que son espacialidades: a) de disposición variable; b) de configuraciones espaciales que posibilitan la relación entre actores, actrices y audiencia para potenciar la efectividad de la narración; c) un intermedio entre la creación de la realidad como de imaginarios.

Con respecto a los espacios performativos, Fernández (2014) dice que se construyen como metáforas a través de “una realidad paralela” que se crea a partir de una actividad simbólica para representar la realidad. En este caso, la metáfora de la realidad que se construye fuera del “espacio geométrico” se expande hacia el espacio en el que formalmente se sitúa la audiencia deslimitando (Mendoza, 2017) los espacios convencionales.

b) *La corporalidad y presencia*

El cuerpo es la materialidad con la que cuentan actores y actrices para la realización escénica. Este cuerpo Fischer (2017) lo define como cuerpo fenoménico y semiótico. El cuerpo fenoménico es la “corporalidad real” que el actor o actriz “instrumentaliza” para ponerlo a disposición de la obra teatral. Este cuerpo-instrumento, está determinado por las propiedades corporales, su materia, su fuerza y energía, como explica Fontanille (2016). Y, al mismo tiempo, estas propiedades realzan la exhibición de la singularidad del cuerpo (Fischer-Lichte, 2017). Cada “corporalidad real” es distinta de otra por lo que el cuerpo semiótico estará condicionado por las diversas características de los cuerpos que encarnan un rol.

El cuerpo semiótico es el cuerpo “portador de signos” (Diamond, 1997) dicho de otro modo, el cuerpo fenoménico está al servicio de la representación de esos signos que estarán supeditados por el registro de la memoria sociocultural de actores y actrices que representan diversos roles. Por ejemplo, la corporización semiótica de la violencia de género se ve representada por roles predominantes como: a) la autonomía femenina, b) el hombre como representación del opresor y la violencia patriarcal en reacción a la autonomía femenina, c) el cuerpo de la mujer abatido como representación de la opresión, d) un grupo de personas que tiene la función “coral” de opinar sobre la problemática que se presenta con la finalidad de cambiar la historia.

La corporización cumple una función narratológica de la acción vinculada a premisas cognitivas y formalistas como explica Contreras (2012) al referirse a la semiótica greimasiana de los roles. Por otra parte, y siguiendo con la misma autora, la semiótica del cuerpo se hace cargo de las corporalidades, al mismo tiempo que de la presencia. Con respecto a la presencia, la autora dice, en primer lugar, que se constituye como el “centro déictico”, “relacional y tensivo”. *Centro déictico* que funciona como referente, relacional entre “sujetos-sujetos” y “sujetos-objetos”, y *centro relacional y tensivo* vinculado con las percepciones de atracción o repulsión constituyendo una tendencia afectiva. Esto en el sentido fenoménico, que deja al margen la amenaza metafísica en el análisis científico de la presencia del cuerpo. En segundo lugar, se refiere a la presencia como “estética del evento” o “aquí hay algo” que trasciende al cuerpo para situarlo como elemento sensible. Y, en tercer lugar, la dualidad de la presencia objeto-espacio-tiempo y la presencia sensible.

Por otra parte, tenemos los estudios sobre presencia que ha realizado Josette Féral (2017), que indaga en dos conceptos: energía y presencia. En esta búsqueda constata que el concepto de energía está asociado a los “recursos físicos” y al “tono corporal y gestual” de actores y actrices, asociado a estudios que concretizan el concepto de energía en el sentido de la materialidad. Y en un sentido más cognitivo a la “concentración y foco” que se logra en el escenario.

Con respecto a la presencia, por una parte, recoge de diversos autores y autoras, la inmaterialidad de su significado, como lo “intangible”, el “magnetismo”, al “aura”, al “carisma” y “el genio”. Por otra, recoge los aspectos materiales más concretos como “un trabajo, una ocupación y una gestión del espacio y el tiempo” (p.45), la confianza en el trabajo, la conciencia y control del cuerpo en el escenario, “el estar ahí” en vinculación con la escena, con el grupo y con los objetos, su “reactividad” frente los estímulos, la “fluidez” en el “estar presente” al actuar. Finalmente, la presencia se relaciona con “la libertad de cuerpo y mente”, la “ausencia de inhibiciones y temores” y “la confianza en sí mismo” que un actor o actriz puede llegar a tener. Todas estas características nos llevan a definir la presencia como un recurso fenoménico que trae cada individuo a partir de su propio cuerpo, sus vivencias, sus socializaciones y que se define por medio de la receptividad espectral.

c) *La sonoridad*

La sonoridad cumple una función definida, que además de acompañar, “es un tiempo performativo y arquitectural” Pavis (2016) en la performance teatral. Esto quiere decir, en primer lugar, que la materialidad sonora digital (canción envasada) pretende crear un “efecto inmediato” en el público, es decir, un “potencial efectivo” en el contexto del espacio escénico (Fischer, 2017). Este efecto provoca “reacciones fisiológicas y afectivas” estimulando la atención frente a lo que se presenta en la obra. Además, tiene la función de “transmisión de lenguaje” a través de la letra de la canción.

Por otra parte, siguiendo a Pavis (2017), la música escénica puede ser producida “fuera del universo dramático”, para marcar un ritmo con las entradas o salidas musicales en la coreografía de la performance teatral. Igualmente es una “fuente visible” en el caso que instrumentalistas o músicos tengan presencia en la escenificación. Las funciones específicas de la música escénica, según el autor, son: Ilustración y creación de una atmósfera que corresponda a la situación dramática; estructuración de la escenificación para reunir los elementos dispersos y formar un continuum; “efecto de contrapunto”, cuando la música a veces subraya un momento de la interpretación; y la sustitución del texto, en el caso que la letra de la canción sea reconocida por la audiencia, esta tendrá un efecto en la recepción.

En otro ámbito de la sonoridad de la performance teatral, la voz se materializa en la “corporalidad” de los actores y actrices en una espacialidad performativa distinta del escenario, lo que produce que estén presentes en todo el espacio teatral y que este se modifique continuamente disipando y expandiendo el “espacio geométrico” convencional (Fischer, 2017).

Esta sonoridad, se presenta como una “orquestración coral”, como plantea Fontanille son metáforas en “composiciones autónomas, heteromorfas, y ambas, independientes de la sucesión lineal de un intercambio conversacional. Formalmente, están disponibles para establecer una nueva relación semiótica” (Fontanille, 2016, p. 104) el autor lo denomina “actante colectivo pasional”.

d) *La visualidad*

En la performance teatral, como describe Féral (2017, p. 39) se pone el acento en el aspecto lúdico del discurso en sus múltiples formas. Esto significa que lo performativo está vinculado al uso de imágenes creadas no sólo del texto o del cuerpo del actor o actriz, sino que también de imágenes representadas con diversos medios visuales. Pavis (2016) comenta en el Teatro Visual, que la visualidad predomina frente al texto puesto que su intención es crear un “universo visual autónomo” que pueda construir un “collage textual”. Fontanille (2016) analiza las imágenes dentro de la “semiótica visual” explicando que se accede a ellas mediante un “canal sensorial” visual y de esta forma se construye una sintaxis figural de los objetos semióticos. Esto significa que la recepción de los objetos semióticos va a obedecer a lógicas sensibles muy diversas, según lo que se esté transmitiendo.

Sobre los aspectos sensoriales, Fernández (2014) comenta que la hibridez en lo performativo estimula las “correspondencias intersensoriales”. Sin embargo, la visualidad no se limita a la producción de múltiples sensorialidades sólo para llamar la atención de la audiencia a través de la experiencia visual, sino que, como sugiere Bechtel (2011), hay que desacreditar la idea de que “mirar” es neutral para que la acción o los objetos sean “aprehendidos”, “manejables” y que “objetivamente”, el o la que “ve” sea confrontado de manera crítica. Por otra parte, Bleeker (2008) estudia las teorías de la “visión” para abordar un relato convincente de lo que se hace cuando se “mira” el teatro.

Desde otra perspectiva, Valverde (2020) afirma que las experiencias narrativas estéticas hechas con imágenes, además de todo lo que aporta la gestualidad del actor o actriz, construyen espacios dramáticos que transforman la mirada del espectador al ser partícipe de esa creación visual, sensorial y cognitiva. Favoreciendo que el espectador se vea a sí mismo “en el acto performativo de mirar y percibir la realidad de la escena como un único espacio o una serie de ellos yuxtapuestos” (Valverde-Sánchez, 2020, p.341)

Exponentes y obras de las poéticas performativas: la emergencia de las mujeres en la creación

En este apartado, es interesante observar que después de tres etapas de la historia del teatro que hemos revisado (teatro realista, simbolista y político) ha sido muy fácil identificar el trabajo de los hombres artistas y muy difícil encontrar a mujeres artistas. Sin embargo, en esta etapa del estudio que se sitúa aproximadamente desde el último tercio del siglo XX en adelante, tenemos una visión mucho más optimista en relación con la visibilización del trabajo y las aportaciones de las mujeres a los estudios y producción teatral.

A continuación, presentamos a mujeres artistas que han dedicado su obra a la realización de performance en distintos lugares del mundo y distintos contextos sociales y políticos.

- Marina Abramović (1946, Belgrado). En la Figura 20. Es una de las mayores exponentes de la performance art.

Figura 20.

Marina Abramovic



Nota. Performance. Imagen recuperada de web Marina Abramovic (2022)

- Esther Ferrer (1937, San Sebastián), en la Figura 21, artista visual que realiza performance e instalaciones reflexionando sobre el espacio, el tiempo y la presencia, los tres ejes que constituyen, como ella afirma, una performance. (Carmona et al., 2012).

Figura 21.
Esther Ferrer



Nota. Performance. Imagen recuperada de web Esther Ferrer (2018)

- Ana Mendieta (1948-1985), en la Figura 22. Nace en Cuba, artista, escultora, pintora y videoartista y exponente de la performance con vinculadas a la natura y el cuerpo de la mujer.

Figura 22.
Ana Mendieta



Nota. Performance. Imagen recuperada de Woman Art House (2022)

- Regina José Galindo (1974, Guatemala), en la Figura 23 vemos una performance de la artista visual y poeta. Ella utiliza como medio principal la performance para explorar y denunciar las implicaciones éticas de la violencia social y las injusticias relacionadas a la discriminación racial y de género.

Figura 23.

Regina José Galindo



Nota. Performance “Monumento a las desaparecidas”.
Imagen recuperada de web Regina José Galindo (2022)

- María Galindo (1964, La Paz), en la Figura 24., es psicóloga, comunicadora y cofundadora del colectivo Mujeres Creando que desarrollan un activismo y performance feminista-antisistema.

Figura 24.

María Galindo



Nota. Performance. Imagen recuperada de Letras Libres (2021)

- Yolanda Domínguez (1977, Madrid), en la Figura 25., vemos una performance de su autoría. Es artista visual, experta en comunicación y género, crítica de la representación de la mujer en las editoriales de moda. Trabaja con la denuncia performativa de las imágenes de mujeres “desparramadas”, delgadas, sumisas, y enfermizas que funcionan como referente de lo “femenino” en los mass-media y tienen una enorme influencia en la construcción de roles y comportamientos de hombres y mujeres (Domínguez, 2011).

Figura 25.

Performance Poses (2011)



Nota. Performance de Yolanda Domínguez. Imagen recuperada de web Yolanda Domínguez (2017)

La lista de mujeres artistas de lo performativo es muy larga. Tampoco hemos hecho un orden cronológico, de temáticas, lugares y contextos que habitan o habitaron. Sin embargo, todas tienen en común que su instrumento principal de trabajo es el cuerpo propio o el de otras mujeres, la interacción con sus entornos naturales, sociales y políticos. Asimismo, la provocación al espectador que se anima a ser parte de sus obras.

Interés para el campo educativo con enfoque de género

La performatividad en el ámbito de la educación se ha estudiado como recurso didáctico y pedagógico. Por una parte, Luis Claudio Cortés se refiere a factores de la educación formal que se pueden analizar como performativos como el “disciplinamiento”, “la interdisciplinariedad”, la forma en que el cuerpo acciona de acuerdo con los materiales, las técnicas, métodos, tiempo y espacio que se usan, y la forma en que se desarrollan los contenidos en el interior del aula, (Cortés, 2018). Por otra parte, Falcone (2016) realiza una investigación como investigadora-docente y defiende la idea del uso de la performance como metodología didáctica con adolescentes, en primer lugar, abordando los contenidos curriculares de manera innovadora y en segundo lugar revisando sus propias prácticas a medida que desarrolla el estudio.

2.7. Poéticas del Teatro Postdramático: el microrrelato, la polifonía, y la intertextualidad

El Teatro Postdramático surge para aproximarse históricamente y generar un concepto de estudios de las prácticas teatrales contemporáneas. El objetivo de crear este concepto es contribuir de forma teórica y sistematizada a la reflexión sobre la creación escénica que se ha realizado desde el último tercio del siglo XX. Asimismo, se van construyendo algunas características del Teatro postdramático como la creación de la obra teatral sin texto dramático escrito previamente; el desarrollo de un guion o texto dramático que se realiza a medida que se desarrolla la pieza teatral; la visibilización de los límites de la representación, como también sus delimitaciones; la incapacidad de situarlo en una idea o lógica definida (Cornago, 2006; Mendoza, 2017).

“Cuando se habla de teatro posdramático se alude a las formas teatrales que, entre otras características, buscan una interacción sensorial, comunicativa y profunda con el espectador y van

más allá de los esquemas dramáticos del teatro clásico, abordando temas y problemas actuales para que los espectadores se sientan involucrados en la obra” (Villalobos, 2017, p. 54)

El Teatro posdramático, se ha definido como una categoría, en la que José A. Sánchez (2013) en su estudio *Para una lectura postteatral de Teatro Posdramático de Hans Thies Lehman* propone dos tensiones. La primera tensión es la afirmación de la autonomía del arte escénico respecto al drama, que ha dado líneas de producción y experimentación, tanto en la época de las primeras vanguardias del siglo XX, como durante la segunda postguerra mundial. El autor define como “tensión” lo que sucede entre el texto escrito y la “acción” escénica, porque la característica de autonomía, de la acción frente al texto, no constituye en sí misma una negación de este último, sino la apertura de un ámbito de creación desde la colaboración, y el diálogo con la literatura en su globalidad.

“El teatro posdramático es un teatro que precisa de un suceso escénico que sea, hasta cierto punto, pura representación, una ‘presentización’ del teatro que borra toda la idea de reproducción, de repetición de lo real” (Sarrazac, cit. en Lehmann, 2002, p. 14)

En este sentido, se explica que el teatro posdramático plantea un conflicto, al igual que en el teatro convencional. Sin embargo, presenta una permanente impugnación entre lo tradicional y lo contemporáneo (Trastoy, 2009). La segunda tensión explica la reivindicación del teatro habitando los límites desdibujados entre la narración y la performatividad, observando, a la vez, las amplias posibilidades espaciales en las que se puede desarrollar (Sánchez, 2013)

“El epíteto de “posdramático” se aplica a un teatro conducido a operar más allá del drama: es decir, que el drama sigue estando ahí como estructura de teatro normal, una estructura debilitada que ha perdido crédito en términos de: expectativa de una gran parte de su público, base de muchas de sus formas de representación y norma de dramaturgia en funcionamiento automático” (Lehman, 2002, p. 35)

Para una mejor comprensión de las características del teatro postsdramático, Trastoy (2013) reflexiona sobre las diferencias entre el teatro tradicional y el postdramático explicando: a) por una parte, que el teatro tradicional responde históricamente a las “unidades aristotélicas de tiempo, espacio y acción, basadas en leyes que responden a la racionalidad, al entendimiento, a la memoria, instauran un orden en el caos de la existencia humana”; y b) por otra parte, que el teatro postdramático se nutre de diversas modalidades discursivas, produce, adapta y reescribe los textos dramáticos clásicos desde diferentes miradas, utiliza como método narrativo la ambigüedad y la fragmentación, se disuelve la idea convencional de personaje, la narratividad dramática se basa en “palabras sin origen ni dirección” que afectan a la interacción dialógica.

Y, explica de manera más explícita que el teatro postdramático “deja resquicios que delimitan las piezas de un *puzzle* que el espectador armará según su propia e ineludible historia personal, como propuesta de nuevos pactos de lectura que ponen en crisis ciertas categorías estéticas y ontológicas fundacionales de nuestra cultura” (Trastoy, 2013, p. 17)

Otra característica que se puede destacar del teatro posdramático es el alejamiento del mimesis en la representación, donde emerge un teatro autorreflexivo en el que se cuestiona quién representa o sobre quién se representa la escena. En las investigaciones los elementos cuestionables que aparecen frecuentemente se centran en la figura del autor/autora, la concepción de “figuras” y no de personajes como portadores de discurso, la influencia de la cultura pop y la recurrencia a problemáticas de la sociedad de consumo. Por último, la interdisciplinariedad o la interartisticidad (van Muylem, 2018).

“El teatro posdramático tiene algún parentesco con la idea de teatro energético [...], un teatro que no sería para nada del significado, sino teatro de las fuerzas, de las intensidades presentes [...]. Un teatro energético existe más allá de la representación, lo cual no significa sencillamente que no tenga representación, sino que no está sujeta a su lógica” (Lehmann, 2002, p. 52)

Exponentes del Teatro Postdramático

De los principales exponentes en las investigaciones sobre el Teatro posdramático encontramos al teórico teatral Hans-Thies Lehmann (2002), como uno de los pensadores que más han influido en el pensamiento y análisis del teatro y la actuación teatral durante las últimas décadas en Europa (Klejewska, 2012; Zuluaga, 2016; Guini, 2021). Al mismo tiempo, está la profesora e investigadora teatral Erika Fischer-Lichte (2011) que en sus estudios sobre estética de lo performativo describe las características más contemporáneas del teatro (Fletcher-Watson, 2013; Garre, 2015; Gruber, 2015).

El teórico Lehman, sostiene que actualmente no existe un paradigma dominante teatral tal y como hubo en el periodo, por ejemplo, del teatro realista. Por el contrario, el siglo XX cuenta con formas heterogéneas que rompen las convenciones del texto dramático, así como también “la construcción no-realista de personajes, la ruptura de la lógica narrativa, y la teatralidad” representada por exponentes como Ionesco, Beckett, Müller, Handke y Kane que convergen en el “querer invalidar un modo de subjetividad que considera el texto, el personaje y la narrativa en la representación desde la perspectiva de la realidad individual” (Garre, 2015, p. 274)

Por otra parte, en el ámbito iberoamericano Jorge Dubatti aporta numerosos estudios sobre Teatro Comparado y Filosofía del Teatro como investigador, profesor universitario, crítico e historiador teatral. En este contexto, sitúa al teatro postdramático dentro de los fenómenos como la liminalidad, lo fronterizo del “teatro y el no-teatro”, en los que también agrupa al performance art, al teatro performativo, al happening, las seratas o veladas italianas del futurismo, la varieté, las intervenciones urbanas o las acciones políticas (escraches) y las instalaciones con presencialidad del cuerpo en vivo, el teatro invisible, entre otras manifestaciones contemporáneas del teatro que rompe las fronteras convencionales (Dubatti, 2017b, p. 43)

Interés para el campo educativo con enfoque de género

El estudio del teatro posdramático otorga una mirada transdisciplinar, heterogénea, híbrida y contemporánea de las artes escénicas, ya no sólo del teatro y la actuación teatral, sino de todas las artes escénicas en su conjunto, incluyendo en estas expresiones artísticas el uso de las tecnologías de comunicación audiovisual digital y los mass media. Asimismo, este campo de estudios teatrales, desde la propia ruptura de los cánones convencionales del teatro, aporta la posibilidad de conocer y ser conscientes de las interacciones entre las artes escénicas y la educación que se pueden desarrollar como estrategia didáctica en el aula. Abordando desde distintas perspectivas estéticas, los acontecimientos sociales y sus transformaciones.

En el sentido heterogéneo que adopta el teatro postdramático acuñamos las palabras de Dubatti quien defiende la idea de la teatralidad “como una condición de lo humano”, como una capacidad de “organizar la mirada del otro”, también una forma de “producir una óptica política”. Enfatiza en la idea de que “la teatralidad está presente en la totalidad del orbe de las prácticas humanas: la familia, la organización cívica, el comercio, el rito, el deporte, la sexualidad, etc. También en el teatro” (Dubatti, 2015, p. 47)

2.8. Poéticas del Teatro Feminista

La necesidad de una mirada feminista en el Teatro

Este apartado pretende contribuir al desarrollo de una epistemología teatral que tenga en cuenta la mirada y experiencia de las mujeres. Dicho de otro modo, sostendremos que no es posible pensar el teatro actual sin una mirada feminista acerca de los procesos de creación dramática y de las producciones de obras teatrales; las relaciones que mantienen actores/actrices y espectadores/as durante la representación escénica, y la disolución de las jerarquías del teatro convencional; el papel que juegan las y los espectadores en los procesos de resignificación de las piezas y su negociación; incluso la búsqueda y generación de nuevos contenidos que surgen del papel que juegan aquellas como sujetos de enunciación colectiva con capacidad para articular(se) y tejer proyectos políticos constituyentes; por no mencionar las posibilidades del teatro para ofrecer nuevos imaginarios en los que las mujeres se sientan interpeladas como clase social oprimida en el sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal.

Creemos necesario pensar la contemporaneidad del teatro, sus proyecciones escénicas y posibilidades de articulación cultural y política desde una mirada, la del feminismo, la de los diversos y plurales feminismos que habilitan formas de existencia disidentes en el medio artístico y teatral desde el pensamiento y el trabajo de mujeres que cuestionan el patriarcado, que se disputan la hegemonía de los imaginarios sociales que éste pretende imponer a nivel material y simbólico, buscando mirar desde “esos otros lugares” (Távora Arroyo, 2021).

Milena Restrepo (2021) señala la imposibilidad de pensar el teatro sin esa mirada feminista, entre otras cosas porque introduce en los debates sobre estudios teatrales y epistemología escénica varias preguntas incómodas: ¿estamos dispuestos en el ámbito de la teatrología a ampliar los signos escénicos, lo que ofrecemos en la representación y cómo es mirado?, ¿podemos expandir la realidad escénica más allá de las salas teatrales, ubicando la representación y acciones dramáticas en la calle, en otras instituciones y espacios sociales?, ¿somos capaces de habilitar otros mapas y cartografías para presentar/representar cómo estamos y cómo nos vinculamos, cómo decimos y cómo queremos decir... más allá del arquetipo de masculinidad hegemónica que ha impuesto y sometido a las mujeres al considerarlas como “máquinas”, “servicio”, “sacrificio”, “obediencia”...?

El feminismo ha traído a la epistemología y ciencia teatral la posibilidad de expandir los símbolos, la simbología y ritualidad escénica desde una perspectiva que, desde luego, no ha sido la perspectiva privilegiada en el Teatro. Y no se trata únicamente de cuestionar los productos y las obras dramáticas legitimados, quienes las han hecho y quiénes han sido silenciadas, a qué tipo de sujeto interpelaban y qué modelos e imaginarios pretendían instituir (claramente los del varón blanco, occidental, heterosexual), por no hablar del tratamiento que se daba a la mujer, a su cuerpo, afectos y experiencias en lo privado y lo público (sometidos a un modelo de masculinidad hegemónica y excluyente), o la propia ausencia en los estudios teatrales de la posición de las mujeres (Valdés, 2021). También el teatro feminista será una búsqueda por vindicar otros procesos de creación teatral, los procesos y las dinámicas de trabajo dramático; los vínculos, cómo éstos se gestionan y se sostienen para hacer de la obra una tarea realmente colectiva, evitando así tendencias muy arraigadas sobre todo a nivel de dirección teatral que han convertido el trabajo escénico en una actividad unipersonal, vertical y patriarcal (Palau, 2021).

Respecto de otras disciplinas y áreas de conocimiento vinculadas con las Ciencias Sociales y Humanidades, las investigaciones y estudios sobre teatro y género han sido más bien tardías. Ya fuese por la fuerte presencia de la Historia del Teatro en los estudios de Arte Dramático sin un análisis crítico pertinente respecto de los mismos (Case, 1990); o por el alejamiento del teatro y su estudio respecto de su propio contexto de producción, lo que les lleva a quedar subsumidos en el seno del trabajo investigador en los departamentos de Lingüística y Literatura, lo cierto es que no será hasta mediados del siglo XX en los países anglosajones (principalmente Estados Unidos y Gran Bretaña) cuando, al calor del resurgimiento del movimiento feminista y la introducción de los estudios sobre teoría de género y feminismo en el ámbito académico, cuando comiencen a desarrollarse estudios e investigaciones teatrales que teorizan sobre el teatro feminista y su relación con las teorías críticas feministas.

Todas estas investigaciones que se irán desarrollando inicialmente por mujeres en el ámbito estadounidense (Leavitt, 1980; Case, 1988; Austin, 1990; Hart & Phelan, 1993; Dolan, 1993; Keyssar, 1996), británico (Wandor, 1981; Aston, 1995; Goodman, 1996) y francés (Savona, 1984; Moss, 1987) guardan en común, aunque con matices, los siguientes elementos relevantes:

- Analizar cómo el surgimiento del teatro feminista aparece como forma de conquistar un espacio (el escénico) con el que las mujeres puedan reclamar sus derechos (Keyssar): en la creación de papeles dramáticos relevantes para la mujer, en la preocupación por la función del “género” en la sociedad, en la exploración del mundo de la mujer, en la politización de la sexualidad (Wandor), etc;
- Rescatar del olvido autoras silenciadas y sus obras teatrales, revelando la complejidad de vida de las mujeres, su papel subordinado en un mundo masculino a nivel histórico y, sobre todo, su contribución al desarrollo de una estética teatral feminista (Case, Aston y Dolan);
- Buscar un lenguaje, una escritura y un cuerpo específicamente femeninos (Irigaray, 2007) capaces de liberar a las mujeres de la escritura simbólica o racional impuesta por la lógica binaria del discurso masculino falo-logo-céntrico (Cixous, 1996), mostrando a través del teatro los procesos de conformación y dominación social ejercidos sobre las mujeres (Savona, Moss) convertidas en “el-otro-del-Hombre”.

La epistemología teatral feminista responde pues a la urgencia de un espacio escénico que debe ser un campo de resistencias, en una doble tendencia dentro/fuera en la que tanto se contemplan los procesos de trabajo y la ocupación del espacio, como la necesidad de considerar lo que llega al público, las personas y comunidades que reciben y son interpeladas por la creación dramática. Muchos de estos espacios han sido ocupados por una representación de varones masculinizados, tendencia que el teatro feminista comienza a revertir al poner los cuerpos femeninos en el espacio público como acto subversivo, buscando, experimentando y generando formas teatrales en los que se descubre con la Otra, se entretejen puentes al procurar dinámicas donde las mujeres crean juntas y hablan desde “el ser mujer”, desde las experiencias que tienen al ser mujer en las sociedades que vivimos (Gil, 2021).

Estéticas de trabajo teatral feminista

Como ya hemos señalado más arriba, algunas de las investigaciones desarrolladas en el campo internacional y nacional durante las últimas décadas están generando estudios, análisis, reflexiones y propuestas en la línea de crear una estética teatral feminista (Dolan, Case, Aston) partiendo de tres posiciones dominantes (Veiga Barrio, 2010, pp. 22-25): la liberal/burguesa, la

radical/cultural y la socialista/materialista. A las que añadiremos una cuarta posición que denominaremos como teatro decolonial (Días y Sayet, 2018)

En primer lugar, la *corriente liberal/burguesa* a nivel teatral busca una vindicación feminista orientada a la ocupación y promoción de las mujeres en ámbitos escénicos y dramaturgicos que tradicionalmente han sido ocupados por los hombres (gestión y administración, dirección teatral, representación actoral). La finalidad de este feminismo es, principalmente, el reconocimiento y proyección de la mujer en tanto autora, actriz o promotora. Sin embargo, no pretende alterar las estructuras teatrales del poder patriarcal al desarrollar técnicas de representación dominantes en el teatro convencional o, por ejemplo, la búsqueda de personajes femeninos dramáticos e impactantes, heroicos o estelares, lo que refuerza finalmente los valores masculinos (López Román y Klein Hagen, 2001).

A la luz de lo descrito arriba, parece que dar visibilidad a las mujeres dentro del teatro se convertirá en el principal objetivo de la crítica teatral feminista. Esta tarea se realizará a través de tres procedimientos de trabajo: a) la *deconstrucción* de las obras maestras del teatro occidental (Bamber, 1982; Schlueter, 1989); b) la *recuperación* de autoras teatrales infravaloradas, negadas u olvidadas (p.e. Hrosvit von Gandersheim en el siglo X, Sor Juana Inés de la Cruz y Aphra Behn en el siglo XVII, Mercy Warren en el siglo XVIII); y c) la *creación* de nuevos roles para las mujeres en el teatro, ofreciendo oportunidades narrativas y diálogos de calado en el escenario, dejando de lado los papeles estereotipados característicos del drama tradicional (Case, 1988)

En segundo lugar, la *corriente feminista radical o cultural* concibe el teatro como un dispositivo “a través del cual” y “con el que” las mujeres pueden desarrollar enunciativa y performativamente su propia experiencia femenina, buscando con ello invertir la jerarquía tradicional patriarcal que impone lo masculino sobre lo femenino. En este tipo de feminismo teatral se hace hincapié en los procesos de creatividad que permitan generar una especie de contracultura femenina (Dolan, 1988), un lenguaje y un estilo representacional propiamente femeninos, apoyado a su vez en el uso de la experiencia personal e íntima, así como del cuerpo como base para elaborar el material dramático que en el escenario se transforme en experiencia política.

Debemos a Elisabeth Grosz (1994) el uso del término “feminismo corporal”, precisamente para denunciar la actitud misógina de la cultura occidental y su actitud hacia el cuerpo, especialmente el cuerpo femenino, al considerarlo como siempre lo-Otro, esto es, negación, ausencia, rechazo, algo pasivo e inerte frente a la mente, la razón y el pensamiento, relacionados con lo masculino. Como nos recuerda Simone de Beauvoir (2017) al analizar en su teoría de la feminidad la mujer como “el Otro”:

“La relación de los dos sexos no es la de dos electricidades, la de dos polos: el hombre representa a la vez el positivo y el neutro, [...] la mujer aparece como negativo, ya que toda determinación es imputada como limitación, sin reciprocidad. [...] La mujer se determina y se diferencia con relación al hombre, y no éste con relación a ella; la mujer es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto; ella es lo Otro” (pp. 18-19).

El patriarcado ha restringido el rol social y económico de las mujeres al cosificar su especificidad corporal en relación con su sexualidad y su capacidad reproductora, asociando términos negativos aplicados a sus cuerpos: pasiva, vulnerable, débil, impredecibles. Y aquí aparece un concepto interesante, el del sistema sexo/género desarrollado por Gayle Rubin (1975) precisamente como herramienta analítica que explica la reproducción del sistema patriarcal.

El cuerpo femenino se convierte en producto, moneda de cambio, mercancía dentro de la sociedad patriarcal que rige un sistema sexo/género donde las cuestiones sociales y culturales son inscritas en la naturaleza, y por lo cual el cuerpo de las mujeres se convierte en materia prima, susceptible de ser moldeada, domesticada y disciplinada. ¿Cuáles serán las consecuencias de este sistema?: a) la creación de género (división sexual impuesta a nivel social); b) la heterosexualidad obligatoria (la identidad de género no implica únicamente la identificación con un sexo sino también que el deseo sexual se oriente hacia el otro sexo); c) la represión de la sexualidad femenina (como forma de asegurar la paternidad y de relegar a la mujer a un rol pasivo en los intercambios).

En la línea de romper con el pensamiento binario (femenino/masculino, cuerpo/mente, sexo/género), serán los estudios vinculados con la *Teoría Queer* (Kosofski Sedgwick, 1990), la transexualidad (Halberstam, 1995, 1998, 2005) o la performatividad del género (Butler, 1990, 1996, 2004), los que apuntan hacia la imposibilidad de definir un sujeto femenino estable y único, ni una categoría común ('mujeres') con el que sentirse representadas. Ni el sexo ni el género explican la identidad o subjetividad femeninas, al estar formada éstas por todo un articulado de dimensiones sociales, políticas o biográficas. Serán, por el contrario, toda una serie de prácticas materiales, actos, gestos y signos corporales inscritos en los cuerpos femeninos los que instituyen el género y las relaciones generizadas, y precisamente por esto mismo pueden ser transformados por medio de actos y representaciones. Aquí es donde aparece la importancia del teatro como estrategia de subversión que trascienda las polaridades patriarcales a partir de esta nueva concepción del género, como señala Janelle Reinelt (1989):

“Para alcanzar una adecuada noción del sujeto como agente que permita a las mujeres cambiar los términos del discurso dominante, la producción de significados debe ocurrir a pesar de, o quizás frente al de género. [...] El Género debe considerarse como un campo de experiencia, socialmente construido, en constante cambio, no un par de oposiciones bipolares inevitables que fijan al sujeto en relación con una práctica cultural u otra [...] reconociendo la posibilidad de múltiples modalidades y combinaciones de géneros que pueden eventualmente romper con la construcción histórica hombre/mujer” (p. 51)

Estas nuevas formas de género han sido experimentadas y usadas en el ámbito de la representación dramática como forma de romper con el canon teatral tradicional, buscando además acabar con estereotipos de género, raza, clase o sexualidad. Y en esto han sido especialmente relevantes los talleres feministas de teatro (grupos teatrales como *Siren*, *Dorothy Talk*, *Split Britches*) que han ido introduciendo esas concepciones performativas respecto del género al usar el cuerpo como medio para analizar el discurso ideológico patriarcal (las formas en las que éste ha modelado y manipulado el cuerpo de las mujeres bajo los dictados del sistema sexo/género y la heterosexualidad obligatoria), y buscar representaciones escénicas generizadas que no reproduzcan los estereotipos masculinos (Aston, 1995).

En tercer lugar, la *corriente feminista socialista/marxista* al analizar las situaciones de opresión histórica, invisibilización y subalternidad sufridas por las mujeres en el marco del sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal (Grosfoguel, 2006) en términos de clase social, etnia e ideología, desarrollará una teoría y práctica teatral que rompa con la tradición dramática de corte realista buscando, principalmente, usar el espacio escénico como mecanismo de desvelamiento y concientización respecto de las situaciones de sometimiento de las mujeres en tanto clase oprimida (Case, 1988; Santos, 2020), para lo cual serán útiles técnicas como la ironía, el metateatro, el drama histórico, la interpelación directa al público, y toda una serie de signos externos a través del gesto, la entonación, el porte, etc., con los que expresar relaciones

sociales jerarquizadas dentro de un orden social autoritario como el del patriarcado capitalista (Esslin, 1983).

El teatro feminista ha rechazado el uso del realismo al considerar su imposibilidad para representar miméticamente la realidad del mundo de vida y experiencias de las mujeres sin reproducir los estereotipos de género. Así lo plantea por ejemplo Elin Diamond (1989) al cuestionar la validez de utilizar la mimesis en el teatro por reproducir la ideología patriarcal hegemónica:

“La mimesis [...] plantea una relación de correspondencia entre el mundo y la palabra, el modelo y la copia, la naturaleza y la imagen o, en términos semióticos, el referente y el signo, en la que la diferencia potencial queda subsumida por la igualdad. [...] En toda representación mimética hay una axiología implícita, el mantenimiento de la verdad. Para las feministas, esta "verdad" -que suele expresarse como Verdad, una esencia neutra, omnipotente e inmutable- es inseparable de las epistemologías basadas en el género y sesgadas. [...] [E]n todos los casos, el patrón epistemológico, morfológico, universal, para medir lo verdadero es lo masculino, el varón universal que representa el papel de Dios Padre” (p. 59)

Lo que se cuestiona, por tanto, es el papel que juega la mimesis en la representación escénica tradicional a la hora de cosificar y objetualizar a las mujeres y lo femenino, y marginando toda posición que no sea la del espectador masculino, blanco, de clase media y heterosexual. Es por eso que se apuesta en el teatro feminista por utilizar técnicas de tipo deconstructivas y experimentales para abordar lo que Jeanie Forte (1989) denomina como “texto subversivo”, una creación dramática que se aleje de los clásicos convencionalismos teatrales introduciendo en la escena cuestiones de género, clase, raza y sexualidad:

“Un texto subversivo no proporcionaría el punto de vista distanciado, la ilusión de la completa unidad, el cierre narrativo, sino que abriría la negociación del significado a las contradicciones, a la circularidad, a los múltiples puntos de vista; para las feministas, esto se ejemplifica particularmente en el género, pero también con cuestiones de clase, raza, edad, sexualidad y la insistencia en una articulación alternativa de la subjetividad femenina” (p. 117)

Asimismo, el teatro feminista rescatará y utilizará el poder de la escena dramática como herramienta de cambio social, un teatro que se convierta o devenga en herramienta de conciencia social capaz de transmitir y trabajar para conformar ideologías alternativas y contra-hegemónicas al discurso dominante capitalista/patriarcal, ya sea mediante la ruptura de las barreras existentes entre actores y espectadores y los convencionalismos de la cuarta pared al hacer a estos últimos partícipes de la obra, facilitando el distanciamiento crítico respecto del argumento ofrecido en la trama dramática, o también ofreciendo un espacio de experimentación y laboratorio colectivo en el que desarrollar formas utópicas y simbólicas:

“El teatro es una forma privilegiada de construir en común, de construir discursos comunes. De «comunicar», no sólo de «transmitir» ...Por ello, también es el lugar dónde poner en evidencia todo *lo que se da por establecido*; de romper con el llamado «sentido común» y los prejuicios. Un dispositivo de, utilizando la terminología acuñada por la célebre crítica cultural Suelly Rolnik, *desprogramación del inconsciente colonial*; conectando la crítica social y la crítica artística. [...] Ahora bien, «el teatro de la normalidad capitalista» [...] no es el camino, precisamente porque intenta imponer un único discurso totalitario, no discursos comunes. Los discursos comunes solo se pueden construir en común, colectivamente y colaborativamente” (Blas y Contreras, 2015, p. 52)

Como señalan Ana Burgos y Sara Carra (2015, p. 3), el teatro feminista parte de la consideración de comprender políticamente la escena dramática como una herramienta crucial para la concienciación social de las mujeres en tanto clase oprimida por varios motivos:

- *porque desplaza la palabra*, generando conocimiento no sólo a nivel cognitivo sino también desde la corporalidad y las emociones;
- *porque remueve las desigualdades*, al ofrecer otros canales de expresión que rompa con las jerarquías y discursos legitimados socialmente;
- *porque pasa por el cuerpo*, buscando en el teatro una forma de comprender los discursos desde otros lugares que inviten a actuar en lo cotidiano;
- *porque ofrece experiencias teatrales lúdicas desde las que construir espacios seguros*, en los que las mujeres pueden ensayar la realidad, imaginarla y pensarla de forma colectiva;
- *porque ocupa el espacio público*, mostrando el punto de vista de las mujeres, reapropiándose de los medios de producción estética y también de la palabra, la imagen o el sonido;
- *porque permite transformar(nos)* al repensar la historia como mujeres, buscando nuevos lugares de enunciación y ensayando otras modalidades de existencia vinculadas a sus propios deseos.

En relación con la metodología dramática y formatos escénicos, el teatro feminista se apropiará y adaptará buena parte del teatro político brechtiano buscando adecuarlo a los objetivos de ruptura con el discurso ideológico patriarcal. Elin Diamond (1997) articulará su idea del *gestus feminista* con el objetivo de alcanzar un cuerpo femenino en la representación performativa capaz de resistirse a la fetichización, y conseguir una ubicación viable para la mujer-espectadora. Esta crítica feminista a través de prácticas gestuales se basará en tres conceptos o técnicas representativas (González Ramos, 2008, p. 53):

- Uso de *la alienación*: presentando algo inesperado y sorprendente en el escenario que desajuste las expectativas de la audiencia, colocando en primer plano toda una serie de acciones, expresiones, ideas y comportamientos que la cultura patriarcal dominante considera índices de una identidad masculina o femenina, lo que en última instancia lleva a comprender la construcción del género como hecho no natural, inestable, conformado socialmente y, por tanto, reversible en términos políticos y personales.
- Uso de *la contradicción*: manteniendo las diferencias a la vista en lugar de conformar representaciones estables de la identidad, para lo cual la premisa de representación actoral será la de evitar la identificación con los personajes, haciendo que la audiencia participe en la producción de significados de la obra
- Uso de *la historización*: buscando como objetivo el cambio social o político, tratando de enfatizar y subrayar a través de la representación las cuestiones de género, clase social y raza, haciendo comprender en las y los espectadores que los roles actanciales desempeñados por actores y actrices son siempre efecto de formaciones discursivas sociohistóricas.

En cuarto lugar, y finalmente, *el enfoque o posición decolonial* parte de considerar las relaciones intrínsecamente estructurales entre humanismo, modernidad y colonialidad. Como señalan Soussa y Pessoa (2019, p. 525) la epistemología de la modernidad ilustrada se conforma sobre una concepción excluyente del ser humano al incluir como tal únicamente a individuos

occidentales, blancos, varones, heterosexuales, sin discapacidad y de clase alta, conformando un marco jerárquico de diferencias.

La modernidad colonial se conforma sobre la base de esa dicotomía, y en el caso de género se haya íntimamente relacionada con los conceptos engendrados de hombre y mujer, creando un diformismo sexual como base para la comprensión dicotómica del género que Lugones (2011) denomina como *colonialidad de género*, un dispositivo de deshumanización capaz de convertir la otredad en algo monstruoso y abyecto:

“...la condición monstruosa responde a mecanismos sexistas y racistas, y por tanto, también al proyecto colonial de la modernidad, que marca como monstruoso todo cuerpo que se distancia del ideal masculino blanco y eurocéntrico, o sea, que marca a todxs cuerpxs no normativos, como los cuerpxs queer, tullidxs, subalternxs, racializadxs y colonizados, gravados como raros, extraños, desviados, mutilados, enfermos, inferiores, animalizados, esclavos. Y es en este denominador común marcado por la monstruosidad que emerge la necesidad de formar coaliciones y políticas de colaboración que atiendan a diversos cuerpos monstruosos. Políticas que indaguen sobre la violencia de todo sistema normativo. Una violencia relacionada con las normas del sistema moderno colonial de sexo-género, de la heterosexualidad compulsoria, del capacitismo y de la humanidad blanca, que excluye a todxs lxs otrxs que no se encajan en dichas normas, y que se manifiesta a través del discurso de odio, explotación laboral, sumisión patriarcal, misoginia, genocidios, feminicidios, exclusión y otras violencias materiales y discursivas” (Lima Caminha, 2020, p. 155)

En relación con la práctica dramaturgica, autoras como Días y Sayet (2018) denuncian la reproducción y vigencia de un neo-colonialismo en el ecosistema del teatro internacional, basado entre otras cosas en la apropiación cultural y el extractivismo epistémico vía mercantilización de los productos culturales, historias y prácticas generados en los países “en desarrollo”. Estas autoras nos ofrecen ejemplos de algunas prácticas relacionadas con las estructuras coloniales en el teatro (p. 11):

- La ausencia mayoritaria de una producción teatral en la que tengan cabida obras cuyos personajes centrales tengan raíces nativas, o que guarden relaciones de reciprocidad con sus comunidades indígenas o con los contextos de acogida;
- La asunción de narrativas occidentales teatrales vinculadas a ideales de tipo humanista/capitalista que buscan a través de la representación escénica ofrecer a las comunidades “en desarrollo” “salvación” o “progreso”;
- La mercantilización teatral de clase, étnica, racial, sexual, generizada, etc., de personas y colectivos, mediante iniciativas culturales en los que se asumen como producto de compra-venta universos temáticos como “equidad”, “diversidad”, “identidad”, “inclusión”, “sostenibilidad”;
- El etnocentrismo e imperialismo de los contenidos culturales exhibidos en las ofertas teatrales, exportando productos teatrales cuyo objetivo es ampliar el imperialismo global euro-norteamericano, cuando no la hegemonía y supremacía de un sujeto blanco, varón, heterosexual, occidentalizado.

En el ámbito del teatro, por tanto, se trata de diseñar, implementar y experimentar con y a través de proyectos de re-existencia capaces de desarrollar una estética y pedagogía artística decolonial (Maldonado-Torres, 2017; Albán-Achinte, 2018) que resignifique la existencia a nivel epistémico, lingüístico, corporal, sexual, identitario, espiritual o político de todos aquellos sujetos negados por el sistema-mundo moderno/colonial y que, para el caso de las mujeres, implicaría

desarrollar en y a través de la práctica teatral en la que tuvieran cabida toda una serie de referencias que Balza (2012) denomina *bestiario feminista*:

- y que van desde: el sujeto nómada (Braidotti, 1994; Braidotti y Likke, 2002), el ciborg (Haraway 1995), el sujeto excéntrico (Lauretis, 1993), el sujeto queer (Butler, 2006), el cuerpo lesbiano (Witing, 1977);
- pero que incluyen referencias al feminismo de la diferencia sexual como los cuerpos maternales abyectos (Kristeva, 2004), la medusa (Cixous, 1996), el sexo que no-es-uno (Irigaray, 2009);
- llegando a ciertas figuras inapropiadas y marginalizadas por su ubicación geo-política que forman parte del universo discursivo del feminismo de color, chicano, tercermundista o propiamente decolonial como, por ejemplo: la mestiza (Anzaldúa, 1999), la subalterna (Spivak, 1988), la mujer del Tercer Mundo (Sandoval, 2000), la amefricanista (González, 1988).

Volviendo nuevamente a lo que señala Lima Caminha (2020) respecto de la necesidad de proyectos políticos de desobediencia epistémica como forma de producir y generar visiones e interpretaciones propias del mundo como tarea prioritaria de los procesos de descolonización, nos dice que (p. 158):

“El feminismo negro y las teóricas decoloniales han contribuido para replantear el movimiento feminista desde dentro, denunciando la falsa universalización y solidaridad del feminismo blanco, insistiendo que el género no puede ser nunca considerado como categoría opresora por sí sola. Que las categorías de clase, etnia, procedencia geográfica, religión y procesos de racialización también han de ser llevadas en cuenta a la hora de configurar la subjetividad de los sujetos, bien como la opresión de las mujeres. De forma que todas estas categorías y procesos deben ser analizados en su entrecruce, siguiendo una política de interseccionalidad que indague sobre la especificidad de la diferencia de cada mujer (Hooks, 1982; Hooks et al., 2004; Collins, 2000; Vigoya, 2016; Crenshaw, 1995; Lugones, 2011)”

¿Qué entendemos por teatro feminista? Crítica teatral desde la perspectiva de género

Más que hablar de una definición cerrada o de un marco en el que ubicar distintas terminologías, podemos usar a modo descriptivo la metáfora de la “telaraña” (Gil, 2021) para hacer énfasis en la articulación plural de distintas posibilidades y proyecciones vinculadas con lo que denominaríamos teatro feminista. Así, además, constataríamos que estamos hablando de un mapa inacabado, que se rehace continuamente al calor de las diferentes problemáticas que plantea el contexto social contemporáneo para los debates feministas, la investigación teatral y las prácticas escénicas.

Uno de los hilos (no jerarquizados ni estableciendo mayores o menores protagonismos de cada uno) que constituyen esa red del teatro feminista estaría conformado por todos aquellos saberes y experiencias que cuestionan, repiensen o no están asentados sobre narrativas hegemónicas (ya sean éstas de clase, etnia, sexo, género, generacionales, etc.). Y en este sentido, un teatro feminista no sería únicamente el que habla de “feminismo”, “género”, “violencia de género”, etc. (Palau, 2021). Frente a esta dimensión autorreferencial el teatro feminista desarrolla propuestas basadas en la pluralidad temática, la interseccionalidad de los colectivos y personas interpeladas y, por supuesto, su articulación política y social.

Un segundo hilo de trabajo en la red se centraría en considerar al teatro feminista como un proceso de indagación y búsqueda permanente (Távora Arroyo, 2021), en el que van

emergiendo conceptos como el de “sororidad” o “interseccionalidad” junto a otros ya existentes como el de “reparación simbólica”. El teatro feminista es un teatro que “cuestiona”, está sometido a una reflexión constante no sólo respecto a sus agendas programáticas o la propia subjetividad femenina sino, también, respecto a las utopías y sueños que forman parte del universo de vida de las mujeres, y todo ello como espacio para el aprendizaje a nivel personal y en tanto colectivo, como proyecto común.

El tercer hilo de esta red de telaraña que forma el teatro feminista se vincularía con una tarea de recuperación de la memoria histórica de las mujeres. La representación escénica feminista se convierte en espacio de búsqueda y recuperación de todos esos saberes y formas que las mujeres tenían de transmitir conocimientos. Ya sea en el arte o en teatro, se trata de reconocer su papel de creadoras, de generadoras de contenidos y capaces de una reflexión permanente respecto de lo que ellas narran, de las emociones que expresan, pero también de tomarnos el tiempo para repensar cómo hemos llegado a ser lo que somos (Valdés, 2021). Es un teatro en donde diversas historias de opresión coinciden, encuentran un lugar común, “una unidad común para hablar(nos)”. Porque recupera las voces silenciadas, de “esas Otras” que también han estado oprimidas y que a través de la dramatización se sienten relacionadas, identificadas. El teatro feminista en parte es un teatro “en espejo”, pues lo que se narra es algo que de una forma u otra “me ha pasado a mí en tanto mujer” (Távora Arroyo, 2021).

El cuarto hilo como señala Milena Restrepo (2021) abre la puerta a comprender las convergencias del teatro con el feminismo desde la pregunta y los desafíos. El teatro feminista, por tanto, es aquel que utiliza el espacio escénico para polemizar y problematizar en torno a conceptos que parecen incluso legitimados por el propio feminismo, abriendo ventanas y repensando las categorías que históricamente las mujeres han utilizado como disidentes y subversivas del sistema (p.e. el binarismo, la patriarcalidad, lo periférico...) de tal forma que la revolución feminista siga manteniendo su carácter instituyente. No hablamos, entonces, de un teatro que plantea recetas o fórmulas, al contrario, el teatro feminista se mantiene en constante ebullición, y donde la conversación y el vínculo con los sentires y afectos son aspectos irrenunciables.

Un quinto hilo en la red del teatro feminista es el que apuesta por un cambio y una desjerarquización de los lugares de enunciación y de escucha/observación (Gil, 2021). No es un teatro en el que queda definido “quién mira y quién es mirado”, “quién habla, quién es silenciado”. Se apuesta por cambiar los lugares y las posiciones que ocupan los diversos elementos que forman parte de la dramaturgia teatral o del equipo de creación (dirección, representación actoral, audiencias). Y así, desde estas nuevas posiciones enunciativas y a través de formatos y canales de expresión múltiples (a través del cuerpo, mediante una canción o una imagen...) encontrar modos de ser, formas de escribir e inscribirnos en tanto mujeres que no sólo están habilitadas para hablar desde el dolor (en tanto clase oprimida) sino también desde la alegría, desde el amor, en tanto sujetos comprometidos con la política, respecto de nuestras relaciones sexuales, etc. No hay una única agenda ni contenido temático asociado al teatro feminista (Palau, 20021).

Y finalmente, podemos ubicar al teatro feminista como una experiencia que nos provoca, nos motiva a tomar partido y desarrollar pequeñas o grandes acciones sin un cuaderno de bitácora fijo ni definido (Valdés, 2021). Algo se pone en marcha, iniciamos una experiencia basada principalmente en la necesidad de decir(nos), de estar juntas, de aparecer y emerger en el espacio público, de denunciar los contextos (microafectivos y macropolíticos) dominados por y desde un patriarcado capitalista, heteronormativo y etnocentrista. En este sentido, el teatro feminista es un espacio de habilitación pública, privada e íntima de nuevos territorios independientes, periféricos

y autogestionados en los que se levantan otros imaginarios respecto de las mujeres, a través de sus cuerpos, ocupando la calle y lo periférico con una energía no exenta de furia y necesidad contra el orden patriarcal (Milena Restrepo, 2021)

Conviene que nos paremos a reflexionar acerca del papel específico que juega el espacio teatral desde el punto de vista del género. La dramaturgia teatral no será un territorio «natural», como bien señalan Vianello y Caramazza (2002) los modos en que ocupamos y gestionamos el espacio – público y privado – forman parte de una ideología y representación del mundo conformada por y para los varones, aparte de consideraciones respecto de su papel reproductor en tanto clase dominante. El teatro, entonces, como espacio físico y simbólico reproduce las jerarquías de género y sociales, lo que le hace especialmente receptivo a la incorporación de un análisis crítico respecto de estas variables. Estos procesos de dominación masculina en relación con lo escénico son apuntados por Cordone y Rosier (2021) cuando nos recuerdan que:

“...las diversas y muy diferentes estructuras del funcionamiento teatral, desde la programación y la dirección cultural y escénica, hasta los oficios técnicos del teatro, pasando por las asimetrías de categorización y de remuneración entre actores y actrices, se articulan en torno a las desigualdades que impone el patriarcado. El espacio escénico no escapa a esta regla, reproduciendo en su seno el orden social y los binarismos: centro/margen, dentro/fuera, arriba/abajo, delante/detrás, etc. La ocupación del espacio central, se sabe, es sinónimo de protagonismo y, con frecuencia, de poder” (p. 88)

Algunas investigaciones han intentado ofrecer una conceptualización respecto de lo que se entendería por realizar un teatro feminista. Ozieblo (2002) parte de los primeros estudios feministas para considerar así cualquier obra en el que se contempla el punto de vista de las mujeres, en el que se las ubica a ellas y sus preocupaciones en el escenario, buscando así devolver a la dimensión de lo público aquello que, históricamente, siempre se ha mantenido en el ámbito de lo privado, pero sobre todo en el que tanto hombres como mujeres tomen conciencia del papel y valor no subordinado ni jerárquicamente inferior que tienen las experiencias, vivencias y preocupaciones de ellas.

No es menos cierto, además, que el teatro en tanto acontecimiento público ha estado sujeto al igual que otras dimensiones de actividad de la vida humana al dominio de los valores en tanto clase dominante. Ya sea en relación con la autoría literaria (creación narrativa) o en el campo de lo representacional (dirección, actuación, producción) la presencia del sexo masculino es apabullante y hegemónica. Así lo señala Lynda Hart (1989) al analizar la situación social de las mujeres en el teatro, denunciando que la tradición teatral ha excluido la experiencia o subjetividad femenina. Las mujeres sólo han estado presentes en la escena únicamente como personajes creados por autores masculinos.

Es por eso que la escena dramática y la *performance* teatral serán estrategias que usarán las mujeres como formas (políticas) de reivindicación y subversión, tanto por su capacidad de dar visibilidad a la mujer como cuestión social como por el hecho de que esto se haga públicamente en un escenario, lo que conlleva un potencial añadido de concienciación social:

“Toda pieza de teatro es [...] un enfrentamiento inmediato con la sociedad. [...] La escena tiene, no sólo la falta de pudor de todo arte, sino un subrayado agregado por la corporeidad de los actores, por la confrontación física entre lo que sucede en el escenario y el espectador que escucha y sobre todo “ve”” (Gambaro, 1980, p. 64)

Gabriele (2003) al considerar la especificidad de la creación autoral feminista en tanto aquella que refleja la situación real de explotación y opresión sufridas por las mujeres señala en relación con el teatro feminista:

“Lo que se entiende por *teatro feminista*, atendiendo al contenido y a la forma, incluye piezas que describen protagonistas fuertes y autónomas, textos dramáticos cuyos elementos formales intentan romper con la forma tradicional, o lineal, de la experiencia teatral para dar con una más vanguardista y experimental, y obras de teatro escritas únicamente por mujeres” (p. 24)

Como ya hemos visto al hablar de las cosmovisiones asociadas al feminismo teatral, la variedad de consideraciones ideológicas temas y presentaciones formales hace difícil resumir o sintetizar cuáles serían los objetivos generales vinculados con el teatro feminista, pero podríamos hablar de las siguientes:

- Introducir una perspectiva de crítica y reflexión sobre la situación de desigualdad existente entre hombres y mujeres, lo que a su vez permitirá examinar las claves y profundidad estructural del dominio patriarcal;
- Desarrollar propuestas escénicas que a nivel temático cuestionen los roles asumidos por los géneros masculino y femenino, no sólo en lo que concierne a la construcción cultural de la feminidad sino también de la masculinidad, abordando lo que significa ser hombre y mujer como objeto de análisis;
- Implementar creaciones teatrales que, preocupados por la función del “género” en la sociedad, habiliten papeles dramáticos relevantes para las mujeres capaces de explorar sus experiencias, vivencias y opciones sociales a nivel político, económico, laboral, cultural, afectivo, sexual.

Junto a estos intentos de dar visibilidad a las mujeres trabajando y re-evaluando el canon teatral hegemónico, también el teatro feminista se destacará por un intento de romper con dicho canon, cuestionando entonces las bases teóricas de la representación. Y así, se comienzan a considerar y analizar la construcción del género que se realiza en los escenarios. También si es válido agrupar a las mujeres bajo una misma categoría. Incluso se abren serios interrogantes respecto de las posibilidades de representar dramáticamente el universo de vida de las mujeres sin reproducir los estereotipos de género, o sin asumir como propia la mirada androcéntrica y patriarcal. Hart (1989, p. 4) resume esta nueva mirada en la crítica teatral feminista de la siguiente manera:

“(el cambio de dirección teórica va desde) descubrir y crear imágenes positivas respecto de las mujeres [...] a analizar y romper con los códigos ideológicos incrustados en las estructuras heredadas en la representación dramática”

Podemos, ya para concluir, hablar de la importancia que tiene el teatro feminista en tanto expresión artística que contribuye a cuestionar la forma en que las mujeres viven, sus experiencias y expectativas, y sobre todo las injusticias a las que se ven sometidas como clase oprimida. En realidad, la representación teatral feminista y con enfoque de género no responde sino al *zeitgeist* contemporáneo e histórico en el que se encuentran las mujeres, y cómo eso mismo modifica la investigación y práctica dramaturgica, los modos y contenidos programáticos que nutren la escena teatral y sus relaciones.

Como bien señala Manuela Oyarzún (2019) lo que está en juego es la posibilidad de hacer dialogar al teatro con toda una serie de dinámicas sexistas, de discursos androcéntricos que se han internalizado en y a través de nuestras subjetividades; de cómo podemos hacer para generar

acciones que procuren desplazar esas posiciones, cuando no de incomodarlas o hacer que desaparezcan. Así lo confirma también Manuela Infante (2019):

“Pienso que hay una intención, o espero que empiece a haber una intención, de pensar el teatro en términos feministas. Eso es decir hacernos cargo de las preguntas difíciles. No sólo hacer un teatro de temática de “mujeres”, sino dejar a la disciplina permearse por los quiebres más profundos que los feminismos contemporáneos proponen, esos que son anticapitalistas, desjerarquizantes, esos que cuestionan la matriz de género, la heterosexualidad obligatoria, los privilegios que tenemos” (p. 5)

También se trata de asumir a través del drama la posibilidad de recuperar un lugar ético de enunciación a partir de las experiencias vividas, creando cambios en la escena respecto de esas formas de existencia, así como de ofrecer nuevas relaciones corporales y nuevos lenguajes. Todo esto formaría parte de una agenda teatral feminista y comprometida con un contexto social donde aún es hegemónico el orden patriarcal. Al respecto responde Flavia Radrigán (2019):

“La palabra tiene función social, ¿cómo no podríamos confrontarnos con la situación de la mujer en Chile y el mundo? El teatro de mujeres dialoga desde la necesidad de decir que el patriarcado siempre ha sido un sistema de explotación perfecto y perverso. Un sistema que por milenios ha quedado impune. El teatro combate desde ese lugar, evidenciándolo con un punto de vista, con textos y montajes con un planteamiento político-social” (p. 6)

Capítulo 3. El Teatro Aplicado en Educación

3.1. Introducción

3.2. El teatro fuera del teatro: un concepto para las prácticas teatrales en su amplia diversidad

Conceptualización del Teatro Aplicado

Mapeando los estudios sobre Teatro Aplicado

3.3. Teatro Aplicado en Educación: potencialidad del teatro como estrategia pedagógica

Estudios de Teatro Aplicado en Educación

3.4. Pedagogía Teatral: metodologías teatrales para los procesos de enseñanza y aprendizaje

Ecologías del aprendizaje, orquestación educativa y procesos de creación a través del teatro

3.4.1. Pedagogía teatral como metodología conscientizadora

Conscientización y Teatro Aplicado en Educación

3.4.2. Pedagogía teatral como concientización crítica de género

La articulación entre la Pedagogía Feminista y el Teatro Aplicado

Estudios de Teatro Aplicado en Educación y Violencia de Género

Experiencias de Teatro Aplicado en la educación como metodología para la prevención de la violencia de género

3.4.3. Teatralidades expandidas y nuevas configuraciones de lo público

3.4.4. Pedagogía Teatral como Laboratorios de innovación ciudadana

«A través de los años me transformé:
fui santa, fui bruja, fui puta,
más no me callé, no me callé! Soy fuerte y guerrera, yo soy,
más no me callé, no me callé!»
Fragmento manifiesto Red Ma(g)dalena Internacional,
Teatro de las Oprimidas, 2016

3.1. Introducción

En este apartado, observamos cómo el teatro se ha ido adaptando tanto a las necesidades de los cambios artísticos, como a los cambios sociales a lo largo de la historia. Este recorrido nos ha dado una panorámica de la versatilidad de los recursos teatrales para acondicionarse a los diversos contextos en los que ha estado presente.

Este estudio, pone especial atención a la potencialidad del Teatro Aplicado en Educación como estrategia de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, hacemos un recorrido por diversos estudios que buscan visibilizar y de alguna manera confirmar la capacidad del teatro en su implementación en el ámbito educativo.

Por otra parte, indagamos en los estudios sobre la Pedagogía Teatral que emerge como categoría de análisis científico en el ámbito educativo, al ser estudiada y sistematizada como una metodología teatral para enseñar y aprender diversos conocimientos. Estas pedagogías surgen como procesos “ecológicos” de aprendizaje, que interactúan en los diversos contextos en los que aprendemos. Por último, revisamos algunas experiencias de investigación que presentan cómo estas estrategias teatrales han aportado, de manera sistematizada, a la concientización de género, para la prevención de las violencias y la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres.

La revisión por los aspectos educativos del teatro nos llevará a comprender la importancia de la implementación de diversas estrategias creativas en los espacios de educación formal, no formal e informal. La des-fronterización del teatro, al mismo tiempo que la des-fronterización de la educación, nos permite visualizar nuevas posibilidades de ruptura de las pedagogías convencionales, para adentrarnos en nuevas posibilidades, no sólo de estrategias educativas, sino que ver la realidad desde otras perspectivas para modificar las realidades sociales que tenemos que cambiar. Es la educación la que nos otorga esta posibilidad, y cuando la educación se actualiza según las necesidades de la sociedad, tanto en los microsistemas como a nivel macro, cabe pensar en las verdaderas modificaciones, con una perspectiva crítica, transformadora, hacia la justicia social y los cambios que se requieren en el siglo XXI.

3.2. El teatro fuera del teatro: un concepto para las prácticas teatrales en su amplia diversidad

Conceptualización del Teatro Aplicado

De la evolución más contemporánea de las investigaciones sobre el teatro como manifestación artística transdisciplinar surge el concepto Teatro Aplicado (TA), que emerge dentro del ámbito más global de los estudios teatrales como una propuesta para denominar la utilización de elementos teatrales en diferentes ámbitos más allá de la creación artística estética, de entretenimiento o de contemplación.

En una exploración inicial del término Teatro Aplicado nos podemos encontrar con aproximaciones que rescatarían bien su consideración como actividad dramática desarrollada al margen de las instituciones teatrales convencionales para beneficio personal o comunitario (Nicholson, 2005), bien su carácter de acción comprometida con la praxis social (Balme, 2008),

su papel en tanto práctica dramatizada y creativa que lleva a participantes y público más allá del teatro convencional (Prentki y Preston, 2009), o también el uso del teatro en otros escenarios y con otras finalidades distintas a las del teatro convencional (Motos y Ferrandis, 2015). En un intento por sistematizar una definición Sedano-Solís (2021, p. 17) propone la siguiente definición:

“campo interdisciplinario y dinámico de investigación dentro de los estudios teatrales, centrado en aquellos aspectos prácticos o experimentales del teatro que son utilizados en contextos y con fines específicos, con el propósito de transformar a sus participantes”

El concepto de Teatro Aplicado (Nicholson, 2011; Sedano-Solís, 2019) emerge entonces dentro del ámbito más global de los estudios teatrales como una propuesta orientada a facilitar la expresión creativa de públicos y participantes en contextos educativos, institucionales y comunitarios (Motos y Ferrandis, 2015), con el objetivo de analizar y comprender situaciones de su vida diaria, capacitándolas para el desarrollo de una ciudadanía más igualitaria e inclusiva (Balme, 2008).

Además, esta manera de ver el Teatro Aplicado responde a su grado de performatividad que elude la “fijación material” y “textual” para plantear nuevas formas expresivas más vinculadas con la acción y la interacción con los diversos públicos. (Fernández, 2014).

“(Teatro Aplicado) es una útil palabra paraguas... para encontrar enlaces y conexiones entre todos los que estamos comprometidos con el poder del teatro para cambiar las cosas a lo largo de la vida. Así que un grupo lo usa para promover procesos sociales positivos dentro de una comunidad local; mientras que otro, con el fin de promover la comprensión de los problemas de recursos humanos entre los empleados de las empresas. La gama es enorme, desde el teatro en la educación, al teatro para el desarrollo comunitario; desde el teatro para la promoción de la salud, la dramaterapia o el psicodrama a la dinamización de un grupo de reclusos” (Motos, Navarro, Ferrandis y Stronks, 2013, pp. 19-20)

En este sentido, son diversos los estudios que han utilizado el concepto Teatro Aplicado (TA) para englobar las prácticas teatrales que se realizan en contextos diferentes de la creación exclusivamente artística. En el ámbito anglosajón Kelly Freebody, Michael Balfour, Michael Finneran, Michael Anderson editan el libro *Applied Theatre: Understanding Change* (2018) en el que comienzan afirmando tres premisas (pp. 1-2):

- la primera es que aún existen pocos acuerdos sobre la especificidad de lo que es o no es el teatro aplicado. Por tanto, es situado en diversos ámbitos, espacios y personas para referirse a un conjunto específico de prácticas, epistemologías y ontologías de la acción teatral;
- la segunda que el campo es muy extenso, poco sistematizado y con escasa cobertura mediática para facilitar el registro de su alcance global;
- y la tercera que los ámbitos en los que se desarrolla (artísticos, educativos, sociales) son diferentes, pero se relacionan entre sí. Por tanto, surgen diferentes ideas sobre qué es, por qué se realiza, cómo y por qué se puede o debe evaluar y si es o no provechoso.

Como podemos observar, entonces, la orientación sociopolítica del Teatro Aplicado es plural y en muchos casos ambivalente, al trabajar abiertamente en línea de reproducir o, por el contrario, socavar y romper con las normas y convencionalismos sociales. Así lo defienden Prendergast y Saxton (2009, p. 8):

“El teatro para el recuerdo, el teatro comunitario y el teatro en los museos son frecuentemente celebraciones y reafirmaciones del recuerdo y de la historia. Por otro lado, el teatro del oprimido, el teatro popular, el teatro en la educación, el teatro en la educación para la salud y el teatro para el desarrollo están con más frecuencia enfocados a minar el statu quo para promover un cambio social. El teatro en la prisión puede caer entre ambas posturas dependiendo de su propósito y contexto. Las intenciones de reafirmación o subversión son modos de reexaminar el mundo para descubrir cómo trabaja y cuál es nuestro lugar en él y tienen la potencialidad de ser educativas, reflexivas o/y rehabilitadoras”

Para finalizar, podemos rescatar las delimitaciones que diversas autoras y autores han realizado respecto de las aplicaciones y radio de acción en las que incluir las prácticas vinculadas con lo que denominamos Teatro Aplicado.

- Nicholson (2005) y Prendergast y Saxton (2009) distinguen las siguientes formas de teatro aplicado: a) Teatro en la Educación (*Theatre in Education*), b) Teatro Popular (*Popular Theatre*), c) Teatro del Oprimido (*Theatre of the Oppressed*), d) Teatro en la Educación Sanitaria (*Theatre in Health Education*), e) Teatro para el Desarrollo (*Theatre for Development*), f) Teatro Penitenciario (*Prison Theatre*), g) Teatro Museo (*Museum Theatre*), h) Teatro Reminiscencia (*Reminiscence Theatre*), i) Teatro Comunitario (*Community-Based Theatre*).
- Motos y Ferrandis (2015) delimitan el mapa de acción en cuatro grandes campos, según los espacios formales en que se realizan y sus propósitos: a) *Teatro en la educación* o teatro para el cambio en la educación; b) *Teatro social* o teatro para el cambio en el ámbito social; Teatro para el cambio personal; c) *Teatro en la empresa* o teatro para el cambio corporativo.
- A partir de los trabajos de García-Huidobro (2016), Sedano Solís (2021) resume las prácticas antes citadas en tres grandes áreas: a) *Teatro Aplicado en Educación* (Teatro en Educación, Drama en Educación, Pedagogía Teatral, Dramatización, Taller de teatro, Expresión dramática, Juego dramático); b) *Teatro Aplicado en Salud* (Teatro en la Educación Sanitaria, Teatro Reminiscencia, Teatro y formación médica, Teatro en instituciones sanitarias, Teatro e inclusión, Teatro y rehabilitación); y c) *Teatro Aplicado en Comunidad* (Teatro para el Desarrollo, Teatro del Oprimido, Teatro Penitenciario, Teatro Popular, Teatro Museo, Teatro Comunitario, Teatro *playback*).

Mapeando los estudios sobre Teatro Aplicado

Independientemente de las afirmaciones que han advertido sobre el eclecticismo y la desdibujada conceptualización de Teatro Aplicado, actualmente se cuenta con una serie de estudios que lo definen a nivel internacional y nacional

a) El Teatro Aplicado en el contexto anglosajón

La investigadora y académica Judith Ackroyd en su trabajo *Applied Theatre: Problems and possibilities* en el año 2000 declara que Teatro Aplicado es un término relativamente reciente en el que convergen diversos ámbitos y formas en las que se utiliza el teatro con objetivos variados (educativos, sociales, terapéuticos). Asimismo, defiende la importancia de las investigaciones que se pueden realizar desde el ámbito académico sobre el teatro aplicado por tres motivos:

- en primer lugar, el uso de la dramatización teatral ha crecido en diversos ámbitos y cada vez se extiende hacia nuevos territorios por lo que merece atención;
- en segundo lugar, la participación en las prácticas de teatro aplicado puede ofrecer una nueva perspectiva al observar los diversos grupos, identificar los aspectos distintivos y los puntos en común para enriquecer los estudios en estos ámbitos;
- y, en tercer lugar, la necesidad de evaluar de manera crítica al teatro aplicado e identificar el tipo de teatro que se usa en estas experiencias a través de investigaciones que puedan demostrar su eficacia o contribuciones en los cambios de actitudes y comportamientos en sus variados usos.

Al mismo tiempo, la autora identifica a través de una línea continua que une *teatro* y *teatro aplicado*, dos características distintivas del teatro aplicado: la intención de generar cambios y la participación de la audiencia. Sin embargo, agrega que ambas características podrían estar en ambos ejes y que la diferencia dependerá del grado en que las formas del teatro están proponiendo una transformación o el grado en que la audiencia se involucra en la participación.

Concluye que todas las formas teatrales podrían implicar alguna transformación o alguna forma de participación, aunque es difícil predecir el nivel de implicación de cada una en ambas experiencias teatrales. Sin embargo, el teatro aplicado estaría en un nivel mayor dentro de los procesos transformadores y participativos (Ackroyd, 2000).

Más adelante, la misma autora en el estudio *Applied Theatre: an exclusionary discourse?* (2007) realiza una revisión de su texto *Applied Theatre: Problems and possibilities* escrito el año 2000 en el que declaraba que el concepto Teatro Aplicado era emergente y que tras siete años se ha convertido “en un lenguaje común” propagándose inclusive más allá de la academia. Al mismo tiempo, analiza el término “aplicado” como una forma de diferenciar la ciencia “pura” de lo “aplicado”, considerando este último como un concepto de utilidad o “utilitario”.

A partir de este análisis, la autora identifica algunas características “utilitarias” en lo “aplicado” del teatro según algunas experiencias, tales como la incorporación del teatro aplicado a la educación superior para el desarrollo de la competitividad global. Es decir, preparación para la vida y habilidades que contribuirán al mercado laboral, y, por consiguiente, generar crecimiento económico.

Otro elemento relevante, es que los proyectos en los que se trabaja con teatro aplicado son proclives a cuantificar los resultados. Esto tiene como consecuencia que los proyectos financiados “reduzcan” esta actividad artística a los fines cuantitativos de las subvenciones. En palabras de la autora “la financiación viene con la promesa de un cambio”. Sin embargo, esta valoración del número de participantes en los resultados dejaría de lado la posibilidad de indagar si la experiencia teatral fue significativa para el grupo de personas. Y, por último, la creación y el crecimiento de cursos de teatro aplicado en la universidad que reclutan estudiantes con el fin de ofrecer una formación específica para el empleo.

Además, la autora hace una reflexión crítica sobre las aplicaciones del teatro en distintos contextos para analizar el término Teatro Aplicado como contenedor de una multiplicidad de prácticas que transitan desde imaginar nuevas posibilidades de transformación para la humanidad con una perspectiva política de justicia social o las contribuciones positivas en la vida cotidiana de las personas, hasta la integración del teatro en las prácticas empresariales para apoyar a las jefaturas en la necesidad de incentivar una producción del trabajo efectiva.

Finalmente, la investigadora concluye este estudio declarando que usará el término “teatro aplicado” como un término, no como una forma o práctica, un término que incluye una diversidad de prácticas y que permite analizarlas en su ecléctica multiplicidad (Ackroyd, 2007).

Siguiendo en el ámbito anglosajón, la construcción del concepto Teatro Aplicado se ha nutrido principalmente de los estudios que se han realizado de manera empírica en los diversos contextos en los que se emplea el teatro como práctica metodológica. Son diversos los autores y autoras que han acuñado el concepto Teatro Aplicado. Al mismo tiempo, si bien sus estudios se han situado en contextos diferentes, han coincidido en el uso de este término para definir las prácticas que pretenden transformar a través del teatro una realidad o conductas con un propósito altruista emancipador, más que las prácticas que asumen las lógicas de los financiamientos, dado que, como analizaba Ackroyd (2007), podrían condicionar esa transformación hacia los fines exclusivos de los patrocinadores.

En este sentido, la académica e investigadora Helen Nicholson ha contribuido con una nutrida lista de publicaciones sobre sus investigaciones en prácticas de teatro aplicado. De sus estudios, nos referiremos a las obras en las que específicamente ha utilizado el término “aplicado” como *Applied Drama: The Gift of Theatre* (2005) y *Critical Perspectives on Applied Theatre* (2016) que Nicholson edita y escribe junto con la académica e investigadora Jenny Hughes.

En el trabajo *Applied Drama: The Gift of Theatre* (2005), Nicholson, además de definir Drama y Teatro Aplicado como prácticas diversas en la educación dramática (teatro en la educación, teatro en la educación para la salud, teatro para el desarrollo, teatro en cárceles, teatro comunitario, teatro patrimonial o teatro de reminiscencias) expresa que cada una de ellas tiene sus propias teorías y debates lo que las hace diferentes unas de otras. Asimismo, explica que las investigaciones que estudian estas experiencias también son diversas dado que vienen de distintos ámbitos como la Filosofía, las Ciencias Sociales, culturales, Geografía cultural, Educación, Psicología, Sociología y Antropología.

Es por lo que la autora comenta que el drama y teatro aplicado son interdisciplinarios y sus prácticas son híbridas. Al mismo tiempo, aclara la decisión de asumir el concepto Drama Aplicado como “el hacer”, “la praxis” o una amplia gama de prácticas teatrales y performativas que conforman el campo. Igualmente, se declara “ambivalente” en el uso de ambas expresiones drama o teatro aplicado porque considera que el debate no radica en las etiquetas “drama” o “teatro”, sino en las formas y razones de su aplicación. Por ello ambos conceptos, comenta que “drama aplicado” y “teatro aplicado”, se utilizan con frecuencia de forma flexible e intercambiable.

Por otra parte, Nicholson (pp. 2-6) sitúa los orígenes del drama aplicado en los movimientos radicales del siglo XX, específicamente con las y los educadores que pretendían democratizar los procesos de aprendizaje. En este contexto, la autora identifica tres movimientos teatrales “interrelacionados” que hicieron significativas aportaciones a lo que es el drama aplicado del siglo XXI: 1) teatros de la izquierda política (teatro político, radical o alternativo); 2) drama y teatro en la educación; y 3) teatro comunitario.

En su trabajo posterior de 2011, la autora señala que el concepto Teatro Aplicado surge en el contexto universitario, específicamente en programas de pregrado y posgrado de diferentes universidades del Reino Unido en las que, además, lo denominan “drama aplicado” o “performance aplicada”.

La necesidad de incluir estos términos en ámbitos de investigación universitaria surge por el interés en teorizar sobre los tipos de teatro que se encuentran en variados entornos comunitarios y educativos, y también para apoyar la demanda de profesionalización de las prácticas de los grupos teatrales en los diferentes contextos socioculturales en los que se desarrollan. Al mismo tiempo, emerge como una renovación léxica en el lenguaje para aunar en un solo concepto diferentes prácticas teatrales que tienen un fin transformador.

La autora retoma la idea de Ackroyd (2007) para enfatizar que el concepto Teatro Aplicado no se refiere a un conjunto de metodologías dramáticas, ni pedagógicas, sino que es un término que permite teorizar y debatir sobre cómo se aplica el “drama / teatro / performance”, cómo se conceptualiza y se comprende en diferentes contextos, cómo establecen el conocimiento profesional los creadores teatrales y cómo ese trabajo podría “teorizarse y extenderse en lugar de ser fijado por fronteras restrictivas” (Nicholson, 2011, pp. 241-244).

El libro *Critical Perspectives on Applied Theatre* (2016), editado por Jenny Hughes y Helen Nicholson es una colección de nuevos estudios sobre las estéticas, historias y políticas que se presentan en el contexto de Teatro Aplicado realizados por diferentes académicas/os e investigadoras/es del campo en diversos ámbitos sociales, culturales y educativos. La presentación del libro es titulada *Applied theatre Ecology of practices* referenciando el término “ecología de prácticas” de la investigadora Isabelle Stengers para valorar la importancia de observar la realidad desde una perspectiva crítica y divergente que permita establecer conexiones dentro del entorno y tiempo para determinar las “identidades prácticas” del teatro aplicado.

A partir de las “ecologías de prácticas” como hilo conductor, esta compilación pretende:

- visibilizar una perspectiva crítica del teatro aplicado reevaluando sus prácticas no como “disciplina” o un conjunto de “herramientas”, sino como asociadas a “un cuerpo de creación teatral experimental”.
- hacer una reflexión crítica sobre las prácticas de teatro aplicado que se utilizan para la resolución de problemas a partir de los financiamientos y patrocinadores que establecen metas predeterminadas situándolas dentro de las lógicas neoliberales de productividad;
- proporcionar una visión historiográfica de recuperación de la historia de una población a través del teatro aplicado y la construcción de historias desde el asentamiento, la conciencia del lugar y el tiempo que se vive;
- aporta una perspectiva materialista del desarrollo en la que no solo visibilice la “agencia humana” para la mejora de las problemáticas centradas exclusivamente en el ser humano, sino también la visibilización de los aspectos del materialismo económico como la desigualdad o las implicaciones políticas para comprender el “mundo material como una fuerza activa en la vida cotidiana”. Dicho de otro modo, el teatro aplicado como “micro intervención política y análisis socio-estructurales amplios” (Hughes y Nicholson, 2016, pp. 1-12).

En *Applied Theatre: Development* (2015) el académico e investigador teatral Tim Prentki, junto a la editora Sheila Preston y el editor Michael Balfour aportan experiencias de teatro aplicadas en distintas zonas geográficas y culturas en las que se considera necesario el trabajo teatral para el “desarrollo”. En este contexto, el autor denomina “Theatre for Development” (TfD) (teatro para el desarrollo) como un “subgénero” del teatro aplicado, explicando que este concepto pretende situar las prácticas teatrales que surgen al margen de los espacios y procesos “comerciales” formales. De esta manera, esta colección retoma la visión brechtiana y freireana de

las prácticas teatrales que se realizan con un fin transformador y mejora de los contextos sociales vulnerables y marginados.

Otros estudios en el ámbito anglosajón que han sistematizado las experiencias de Teatro Aplicado y han establecido los cimientos en este campo son *Applied Theatre Creating Transformative Encounters in the Community* (2003) del académico e investigador Philip Taylor, quien aporta otra categoría al teatro aplicado al describirlo como un término y, al mismo tiempo, como un “movimiento” que emerge para aportar a la “transformación del comportamiento humano” por medio de las prácticas teatrales. El autor, en este trabajo, propone estrategias para concientizar sobre la posibilidad de realizar cambios en las diversas problemáticas de las comunidades marginadas utilizando el teatro para reflexionar, debatir y concebir nuevas posibilidades y distintas alternativas de vida.

Un segundo estudio relevante es *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice* (2009) de las académicas e investigadoras Monica Prendergast y Juliana Saxton, en el que describen el “drama aplicado” como una práctica pedagógica que se desarrolla en distintos contextos de educación formal y no formal. Este trabajo está dirigido a las comunidades educativas a modo de manual teórico-práctico en el que las autoras presentan una experiencia teatral aplicada y luego sugieren actividades basadas en las experiencias previamente descritas con el fin de aportar al desarrollo de una práctica teatral crítica y transformadora.

Un tercer estudio relevante, lo desarrolla el académico James Thompson en *Performance Affects: Applied Theatre and the End of Effect* (2009) y *From Disaster Tragedies to Spectacles of War* (2014) en los que investiga el teatro aplicado en zonas de guerra y desastres con el objetivo de construir procesos de paz. En estos trabajos presenta las potencialidades del teatro y la performance en contextos de vulnerabilidad humana como en las situaciones de guerra, de marginalidad y discriminación económica, social y cultural. Asimismo, su obra aporta una nueva categoría de análisis al teatro aplicado: la poética del “afecto” como elemento “inspirador” en las políticas de las prácticas teatrales humanitarias. El autor valora el rol “afectivo” que conecta la experiencia teatral con los aspectos emocionales y sentimentales para promover el desarrollo de un estado de bienestar en las personas que las practican.

b) El Teatro Aplicado en el contexto hispanohablante

En el ámbito de estudios teatrales hispanohablante, son múltiples las investigaciones sobre experiencias educativas, sociales y/o terapéuticas en las que se utiliza el teatro o la dramatización teatral con diversas finalidades. Sin embargo, son escasas las publicaciones que utilizan el término Teatro Aplicado debido a que se instaura recientemente, en relación con el recorrido histórico de los estudios en este campo, y todavía se discuten su naturaleza y características (Sedano, 2019).

En España, el académico e investigador teatral Tomás Motos ha sido pionero en acuñar el concepto Teatro Aplicado para describir las prácticas teatrales aplicadas en diferentes ámbitos. Aunque sus investigaciones están principalmente vinculadas al medio educativo, dentro de su amplio aporte a los estudios teatrales cuenta con los siguientes trabajos en los que describe el término: *Otros escenarios para el teatro* (2013) escrito con Antoni Navarro, Domingo Ferrandis y Dianne Stronks.

En este trabajo los autores y autora presentan una amplia definición del concepto Teatro Aplicado. *¿Qué es el Teatro Aplicado?, ¿Quiénes son sus intérpretes?, ¿Cuándo aparece?, ¿Cómo y dónde se hace?, ¿Para qué y para quien va dirigido?, ¿Por qué el Teatro Aplicado?, ¿Cuántas*

son las áreas claves para que los proyectos de Teatro Aplicado sean efectivos? Todas estas preguntas, entre otras, son respondidas en este libro tomando como referencias las investigaciones de sus predecesores en el ámbito anglosajón. Al mismo tiempo, ofrecen un extenso recorrido por las diferentes categorías de aplicación del teatro: teatro para el cambio social; teatro para el cambio personal; teatro para el cambio en la educación; y teatro para el cambio en las organizaciones.

Posteriormente, Tomás Motos y Domingo Ferrandis publican el libro *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia* (2015), en el que definen TA como un “campo de conocimiento” que se ha construido en base a los variados estudios en los que se ha investigado el teatro que se aplica en contextos múltiples más allá del ámbito teatral convencional (Motos, Navarro, Ferrandis y Stronks, 2013, p.17). Algunas de las características del concepto Teatro Aplicado que se proponen en este trabajo son (pp. 21-22):

- 1) *hibridación*: prácticas teatrales y de investigación interdisciplinarias y transdisciplinarias;
- 2) *intencionalidad*: convergencia en los objetivos de transformación social con un fin beneficioso, observación de la realidad desde una perspectiva crítica a través de la creación teatral para ser modificada o resuelta en la “vida real”;
- 3) *alteridad*: prácticas teatrales que se producen fuera del ámbito teatral dominante que ponen el objetivo en los que lo practican, pero principalmente en el “otro”. Creación teatral altruista para la transformación (Motos et al., 2013, pp.21-22).

Igualmente, este trabajo refuerza la idea de teatro aplicado como un contenedor ecléctico de múltiples espacios, recursos, contextos, metodologías, objetivos, espectadores y participantes que lo practican (Motos y Ferrandis, 2015).

Por otra parte, encontramos la interesante aportación de María Fukelman (2017) *Teatro Aplicado/Applied Theater y Liminalidad*, donde se presenta la “liminalidad” como una categoría de análisis del TA para comprenderlo como un hecho teatral que se desdibuja del “marco tradicional”. El concepto “liminalidad” lo han desarrollado el etnógrafo Arnold Van Gennep (1960) y más adelante el antropólogo Víctor Turner (1980) para referirse a los “ritos de paso” o procesos de transición que llevan de una situación “estable” o un “estado” a otro. Turner explica que los “entes liminales” no están ni en un sitio, ni en otro. Esto quiere decir, que no se les puede situar en un lugar determinado.

Esta definición tiene sentido para referirnos a una característica del teatro aplicado entendiendo la liminalidad teatral, como “fenómenos del teatro actual o del pasado reciente que no se encuadran en el marco de un teatro convencionalizado/reducido por la Modernidad como teatro de representación de una historia o teatro dramático” (Dubatti, 2016). Igualmente, el autor identifica dos “valores” de la liminalidad que se podrían asumir como características del teatro aplicado: la liminalidad como herramienta “superadora” de las clasificaciones racionalistas y excluyentes que posibilita la apertura hacia fenómenos teatrales no prototípicos ni canónicos; y que lo liminal facilita el descubrimiento de las fronteras del teatro canónico para identificar posibilidades más amplias en la ruptura de lo fronterizo (Dubatti, 2016).

Más adelante, la docente e investigadora de artes escénicas Agustina Trupia tras la revisión del libro *Teatro Aplicado. Teoría y Práctica* de María Fukelman comenta que el TA se puede definir como “teatro” porque reúne características de lo “teatral” como el encuentro de

personas y su convivencia, el proceso creativo o “poiesis”, y la expectación. No obstante, el teatro aplicado trasciende al evento teatral tradicional al tener como objetivo la búsqueda de un cambio que sea en beneficio de la comunidad o de las personas participantes, por lo que se situaría dentro de las prácticas teatrales liminales que son más flexibles, menos estructuradas y amplían sus fronteras. Asimismo, dice que el TA emerge para “complejizar el modo en que pueden comprenderse las diversas relaciones entre teatro y sociedad” (Trupia, 2021, p. 364).

3.3. Teatro Aplicado en Educación: potencialidad del teatro como estrategia pedagógica

Actualmente, las investigaciones sobre Teatro Aplicado no han tardado en propagarse hacia territorios geográficos, sociales y culturales muy diversos. Es por esta universalidad, que el TA requiere estudios específicos sobre cada ámbito en el que se desarrolla. Sedano Solís (2021, p. 19) apunta a que el Teatro Aplicado en Educación (TAE) es una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias en los procesos educativos y de formación inicial docente relacionados, tanto con aspectos pedagógicos como disciplinarios”.

En el ámbito educativo, han sido ya descritas las relaciones del teatro con los procesos pedagógicos y su incorporación en las dinámicas curriculares y en la creación de espacios y prácticas de aprendizaje basadas en la colaboración, la creación y la implicación social (Landy & Montgomery, 2012). Especialmente de interés para este trabajo son las relaciones y oportunidades de la dramatización teatral para el ejercicio de prácticas dialógicas y de concienciación crítica (Villanueva Vargas, 2019). Partiendo de planteamientos influidos por la pedagogía freireana, las y los estudiantes a través de prácticas escénicas reconocen y cuestionan sus propias situaciones de opresión y exploran nuevos espacios para la justicia social (Giambrone, 2016). Alguna de las características que debe tener una educación dialógica y crítica que incorpore estrategias de dramatización teatral serían (Edmiston, 2014; Munday, Anderson, Gibson & Martin, 2016): reconocimiento de los intereses y experiencias vitales del alumnado, relaciones horizontes y no jerárquicas, empoderar al alumnado para desarrollar su creatividad, promover el diálogo participativo.

De los estudios sobre el origen del teatro aplicado en educación, muchos coinciden en que la sistematización de estas prácticas, tal y como las conocemos actualmente, surgen a mediados del siglo XX. No obstante, en el trabajo *El teatro y la pedagogía en la historia de la educación* (2015) el profesor Vicente Cutillas indica que desde la Edad Media colegios y universidades incorporan el teatro con fines educativos, principalmente vinculados con la enseñanza de la religión y los comportamientos sociales. Asimismo, explica que en los siglos XVI y XVII se incorpora el teatro en los planes de estudio de los colegios jesuitas.

Posteriormente, el teatro en educación se adecua a los diversos contextos. Sin embargo, siempre tendrá algo de “clasicismo y popularismo, de elementos religiosos y profanos coetáneos”. Al término del siglo XX, en España, se integran programas oficiales para el uso de “técnicas dramáticas con fines pedagógicos” (Cutillas, 2015, p.1). Y específicamente, “La LGE (MEC, 1970) introduce matices modernizadores, como el concepto de “expresión”, y los “principios generales” de la Reforma, contenidos en su Libro Blanco (Bases para una política educativa)” indicando que en los procesos de enseñanza serán “experiencias significativas”, con actividades prácticas a través de la creación y la “espontaneidad innovadora” (Vieites, 2020, p.51)

La académica Verónica García-Huidobro en su libro *Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula* (2008) comenta que:

“el teatro aplicado como recurso pedagógico, se manifiesta sistemáticamente en Europa a mediados del siglo XX, después de las guerras mundiales, como respuesta a los cambios sociopolíticos que se generan tras los acontecimientos bélicos y la necesidad de establecer formas metodológicas alternativas en la educación como un aporte concreto para apoyar el proceso de transición, desde la concepción conductista imperante hasta una visión constructivista” (p.19).

Asimismo, la profesora, investigadora y experta en teatro en educación Patrice Baldwin en su libro *With Drama in Mind. Real Learning in Imagined Worlds* (2012) indica que el origen del teatro en la educación surge entre los años 60 y 70 con las acciones empíricas propuestas por la profesora de teatro Dorothy Heathcote cuando in situ explora, aplica y sistematiza el arte dramático como medio de enseñanza y aprendizaje de todas las áreas del conocimiento.

Por otra parte, en la revisión que hace la profesora de teatro en educación Beth Murray en el libro *Theatre in Education in Britain: Origins, development and influence* (2016), explora la historia reciente del teatro aplicado en educación e identifica los siguientes hitos en el ámbito anglosajón:

“Los orígenes de la aplicación del teatro en educación se sitúan desde la Segunda Guerra Mundial con la educación progresista, la psicología del desarrollo y el teatro alternativo. El TAE se convierte en la seña de identidad de una educación que implica el andamiaje del conocimiento para los niños entre lo que saben y lo que son capaces de saber” (p. 270).

Con el crecimiento y progreso del TAE emergen tensiones y cuestiones atemporales para el campo como la identidad, el arte, la legitimidad y el propósito político, pero los nefastos efectos financieros en la educación erradicaron parte de la pedagogía innovadora emergente que comprendía el teatro aplicado, dando mayor importancia a los objetivos y los resultados mensurables (Murray, 2016). En esta revisión, además, se reconocen como referentes teóricos sociales y pedagógicos que han influenciado las prácticas de teatro en educación los siguientes autores: Peter Slade (*Child Drama*, 1954); Brian Way (*Development through drama*, 1967); Dorothy Heathcote (*Dorothy Heathcote. Drama for Learning*, 1994) Paulo Freire (*Pedagogía del Oprimido*, 1970), Augusto Boal (*Teatro del Oprimido*, 1974), Jerome Bruner (*The Process of Education*, 1960); Lev Vygotsky (*The Psychology of Art*, 1971); Henry Giroux (*Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, 1988).

En el libro *Teatro en la educación (España, 1970-2018)* (2020) el académico Tomás Motos sitúa los pilares del TAE, en primer lugar, en el *teatro para educar*: fueron los proyectos que se realizaron en Coventry (Reino Unido) en 1965, que consistieron en el trabajo conjunto de actores y profesores para formar un programa teatral para la educación en el teatro de Belgrado. Estos proyectos consistían en que se realizaba una obra teatral con un contenido curricular o problemáticas sociales para activar la reflexión y opinión crítica en los y las estudiantes. Se trabaja con las compañías teatrales para presentar obras con fines educativos, y que los jóvenes como espectadores se comprometían a nivel personal y emocional amparados por el “constructo teatral”.

En segundo lugar, surge el concepto de *drama en la educación*: que consiste en el uso de técnicas teatrales como metodología didáctica en el aula implementadas por una profesora o profesor en las que los y las estudiantes son participantes. El autor cita a una de las pioneras de las metodologías teatrales en la educación, Dorothy Heathcote, para definirlo como “drama para la comprensión”. La utilización del drama como un modo de enseñanza de diversas áreas temáticas favoreciendo la imaginación del estudiante para facilitar la “proyección” a través de un “momento dramático”.

En tercer lugar, está el *juego dramático*: es una de las técnicas que se utiliza dentro de las metodologías aplicadas en educación provenientes del teatro. Partiendo de la sistematización que se realiza en 1941 con un grupo de actores y directores de teatro que funda “La Educación por el Juego Dramático” para difundir la potencialidad educativa de esta técnica. El juego dramático es una forma de “exteriorizar mediante el movimiento y la voz” los sentimientos y las observaciones personales del participante, con el objetivo de potenciar y guiar sus posibilidades de expresión. Esta técnica se nutre, principalmente de la libre expresión que surge en la improvisación (Motos, 2020).

El profesor de educación secundaria y experto en educación teatral Manuel Vieites, en el trabajo *La educación teatral: Nuevos caminos en historia de la educación* (2014) declara “la historia de la educación teatral está directamente asociada a la historia del teatro” (p.327) argumentando que el teatro siempre ha estado vinculado con procesos educativos, pero que son escasos los registros que existen asociados a épocas ancestrales. Es por este motivo que el autor defiende la importancia de la sistematización de la educación teatral y la educación a través del teatro. En esta construcción, Vieites (2014b, pp. 330-332) identifica tres ámbitos de la educación teatral:

- el primero la *educación para el teatro*: en la que el teatro como arte y como práctica escénica es el fin último del proceso de enseñanza y aprendizaje y de toda actividad formativa (Conservatorios de Música y Declamación, Escuelas Superiores de Arte Dramático);
- en segundo lugar, la *educación en el teatro*: consiste en la formación que comprende los procesos de expresión, creación, comunicación y recepción que permiten el desarrollo de un conjunto de actividades transversales o generales en ámbitos educativos y/o socioculturales no formales.
- Por último, la *educación por el teatro*: son las actividades teatrales diversas para la formación, que consisten en un conjunto de procedimientos que se ponen a disposición de procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de transferir contenidos específicos, principalmente en ámbitos de educación formal.

Estudios de Teatro Aplicado en Educación

Son múltiples los estudios sobre prácticas teatrales realizadas en ámbitos educativos formales (escuelas, institutos, universidades) que sistematizan las experiencias a través de diversas investigaciones. Es por esta amplia variedad, que centraremos la mirada en algunas de las investigaciones más recientes, los últimos seis años, para conocer las visiones y experiencias más contemporáneas del teatro como medio de enseñanza y aprendizaje:

El estudio *Co-creation in Higher Education: Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future* (2017) es una compilación editada por las académicas Tatiana Chemi y Lone Krogh en la cual analizan la importancia de colaboración en el proceso creativo teatral o las dinámicas co-creativas. Es decir, la co-creación teatral como proceso pedagógico y ético argumentado en el desarrollo de habilidades propias de un proceso técnico, relacional y social; y el “laboratorio teatral” como un espacio-tiempo que se sustenta en el cuerpo-mente colectivo (Chemi y Pompa, 2017).

El libro *Creativity in Theatre Theory and Action in Theatre/Drama Education* (2018) editado por la académica Suzanne Burgoyne presenta el capítulo *The Improv Paradigm: Three Principles that Spur Creativity in the Classroom* de Drinko. En este apartado, el autor expone la

potencialidad de la improvisación teatral como recurso pedagógico en el que identifican tres principios: “escuchar, estar de acuerdo, no juzgar”. Estos principios, se convierten en un paradigma de la improvisación para utilizarla como metodología pedagógica en la que los y las estudiantes “escuchan, se ponen de acuerdo y se juzgan entre sí”. Esta metodología, mejora las habilidades que conducen a una mayor confianza, aulas colaborativas que fomentan la creatividad (pp. 40-42).

El trabajo, *Applied Theatre: Understanding Change* (2018) editado por Kelly Freebody, Michael Balfour, Michael Finneran y Michael Anderson presenta una colección de estudios sobre el teatro aplicado en diversos contextos. En este caso, revisamos los capítulos en los que las investigaciones se han referido a los objetivos y/o resultados del teatro aplicado en educación (TAE), como el de la académica Kelly Freebody en el que identifica algunos hallazgos que avalan el uso del teatro para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje tales como, el valor del teatro como un proceso que permite la creación de espacios seguros y procesos que facilitan los aprendizajes complejos. El drama se expresa como una forma efectiva de enseñanza: es participativo, orientado a la comunidad, agenciado, no debería necesitar alta tecnología, y se puede desarrollar con pocos recursos. Por último, los y las participantes adquieren conocimientos o habilidades específicas que no poseen antes de la intervención con un programa de teatro aplicado.

En la misma publicación, en el capítulo *Critical Perspectives on Applied Theatre for Social Change: Defamiliarising Key Words in the Field*, las académicas Kelly Freebody y Susan Goodwin comentan que en sus hallazgos existe una visión implícita y también explícita de que el objetivo clave del teatro aplicado es “educar” y “aprender”. Asimismo, explican que es un medio educativo que se ha convertido en un “sistema contemporáneo complejo de enseñanza” y por ello, ha trascendido a los programas de teatro que se aplican en las diversas instituciones educativas. Para las autoras, las representaciones del teatro aplicado con un fin educativo implican el desarrollo de habilidades y actitudes para la preparación profesional y el desempeño en distintos ámbitos laborales. Por último, destacan que las prácticas de teatro aplicado han sido influenciadas por la educación crítica propuesta por Freire, lo que ha logrado repensar las praxis educativas haciendo a profesores/as y estudiantes corresponsables del aprendizaje (Freebody y Goodwin, 2018).

En la misma obra, la investigadora Helen Cahill refuerza las potencialidades del teatro como experiencia pedagógica colectiva, corporeizada, que promueve el pensamiento crítico, el compromiso colectivo, la creatividad, la exploración en los imaginarios para visualizar las posibilidades de cambios en beneficio de las personas que lo practican y sus entornos. No obstante, reflexiona sobre el aprendizaje a través del drama/teatro ya que no necesariamente va a ser transformador porque estas prácticas también pueden ser una forma de fomentar o reproducir los mecanismos sociales que imposibilitan una verdadera transformación. Igualmente, ejemplifica que en la improvisación teatral pueden surgir todas esas influencias sociales que impiden ver otras realidades, por lo que sugiere una revisión crítica de las prácticas teatrales como cualquier otra metodología utilizada en el espacio educativo (Cahill, 2018)

Por su parte, las investigadoras Macarena-Paz Celume, Maud Besançon y el investigador Franck Zenasni (2019) proponen la pedagogía dramática para la mejora de la creatividad identificando cinco procesos en el uso de las prácticas pedagógicas teatrales: a) pensamiento divergente; b) fantasía e imaginación; c) pensamiento asociativo; d) simbolización; e) resolución de problemas.

En el trabajo *El trasfondo didáctico del teatro* (2020) la académica Carolina Grajales-Acevedo y el académico Wadis Yovany Posada-Silva acuñan el término “Didáctica del Teatro” para establecer que el teatro se transforma en una forma de tipo “instrumental” o “medio didáctico” para la enseñanza. Igualmente, identifican una didáctica sustentada en los “procesos de enseñanza y aprendizaje de técnicas, conocimientos disciplinares”. Esto es la “Didáctica del Teatro”, que se complementa con diferentes áreas disciplinares que ayudan a la “simulación” para la preparación en el desempeño de distintos campos laborales.

En el libro recientemente publicado *Teatro Aplicado en Educación* (2021) de las académicas Verónica García-Huidobro, Luna Del Canto, Ana Sedano y Compañía La Balanza: Teatro & Educación, además de revitalizar y aportar nuevas visiones a las investigaciones en este campo de estudios, las autoras presentan un mapeo sobre los diversos ámbitos, sitios geográficos autoras y autores que investigan y sistematizan el teatro en educación, los cuales recogemos algunos datos actualizados del panorama del TAE.

En Portugal, en el año 1992, se crea la primera asociación mundial de teatro y educación: Asociación Internacional Drama/Teatro y Educación (*International Drama/Theatre and Education Association* - IDEA). IDEA que en el sentido más amplio de sus funciones realiza seminarios, congresos internacionales y publicaciones. Sus objetivos principales son investigar para diseñar políticas de investigación en este ámbito, apoyar a educadores y profesionales del teatro para realizar proyectos de investigación para la mejora de sus prácticas, potenciar las investigaciones emergentes para avanzar en el campo de la educación teatral y mejorar tanto las prácticas de investigación como sus aplicaciones.

En Canadá el Grupo de investigación en docencia teatral, GRET de L'École supérieure de théâtre de l'UQAM fundado por Maud Gendron-Langevin, Chantale Lepage, Carole Marceau, Lucie Villeneuve, Ney Wendell tienen como el objetivo dar respuesta a los retos actuales de la educación teatral que desarrollan las escuelas, universidades y organizaciones sociales. Su finalidad es construir puentes entre la universidad, el entorno escolar y la comunidad mediante la realización de investigaciones innovadoras.

Mientras tanto, en el ámbito del estado español, es el investigador Vicente Cutillas en su tesis doctoral *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria* (2005) quien señala que el primer reconocimiento oficial del teatro en la política educativa española se produce en 1970 con la formulación de la Ley General de Educación (LGE).

Por otra parte, en el ámbito universitario Tomás Motos académico, investigador, creador y director del Máster en Teatro Aplicado y del Diploma de especialización de Teatro en la Educación: Pedagogía Teatral (actualmente dirigidos por Vicente Alfonso Benlliure), ha hecho una amplia contribución a los estudios teatrales específicamente en el ámbito de la educación teatral. Destacamos algunos de sus trabajos más recientes realizados en conjunto con diversos académicos/as y estudiosos/as del ámbito del teatro aplicado en educación, tales como: *¿Hacia dónde puede ir el Teatro en la Educación?* (Motos y Navarro, 2021); *Is it true that young drama practitioners are more creative and have a higher emotional intelligence?* (Alfonso, Motos y Fields, 2021); *¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia?* (Motos y Navarro, 2020); *Los jóvenes que hacen teatro son más creativos: ¿mito o realidad?* Alfonso-Benlliure y Motos (2020).

En otro ámbito de los estudios de teatro en educación, también en el caso español, se encuentra Lola Poveda, investigadora en el Instituto para el Desarrollo Integral de Barcelona, quién se ha dedicado a la investigación y Pedagogía Teatral con un enfoque basado en el Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento de Fedora Aberastury, colaborando en programas formativos en escuelas y universidades de España y Chile.

3.4. Pedagogía Teatral: metodologías teatrales para los procesos de enseñanza y aprendizaje

El teatro aplicado en educación (TAE) cuenta con tantas formas y modelos metodológicos, como experiencias educativas existen, cada una adaptada a sus diversos objetivos y contextos. Por esto, es importante conocer que los métodos educativos que usan el teatro se definen como un sistema pedagógico teatral, Pedagogía Teatral (PT). En este sentido, siguiendo los estudios de Verónica García-Huidobro (2008) comprendemos que la pedagogía teatral surge como una respuesta educativa a las exigencias de innovación en las metodologías y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este campo de acción pedagógica se establece como una disciplina adaptándose a los acontecimientos históricos y los requerimientos educativos.

La autora identifica cuatro momentos cruciales en el desarrollo de esta disciplina:

- el primero denominado *Tendencia neoclásica* centrada en la enseñanza de la técnica y la tradición del arte teatral. Proceso de formación de actores y actrices que se produce en el ámbito académico en el cual se desarrollan materias teóricas y prácticas involucradas en el arte dramático;
- el segundo momento, se denomina *Tendencia progresista liberal* que surge para favorecer el desarrollo afectivo de las personas, promueve la capacidad de juego dramático para crear y expresar su individualidad como persona;
- en tercer lugar, la *Tendencia radical* que defiende la pedagogía teatral como vía transmisora de ideas, como agente de cambio capaz de orientar decisiones en un sistema social, religioso, político, cultural, ético y/o económico. Se manifiesta cuando profesores y profesoras incorporan el juego dramático y/o el teatro como herramienta pedagógica para enseñar materias humanísticas, científicas y/o artísticas;
- por último, la *Tendencia del socialismo crítico* que incluye la incorporación de las nociones de entorno y diversidad para orientar el trabajo docente. Es una tendencia inclusiva que trabaja en contextos de inclusión social de grupos marginados socialmente (García-Huidobro, 2008).

A estas tendencias, la propia García-Huidobro (2021) añade una quinta tendencia que denomina Analógica-Digital, que se inicia a comienzos del siglo XXI, caracterizada por el uso de tecnologías y medios audiovisuales:

“...esta mirada se hace cargo del interés del estudiante en la tecnología y la virtualidad, buscando que desarrolle e incorpore el lenguaje computacional y audiovisual al arte escénico, y plasme mediante la utilización de tecnologías y redes sociales, la realidad cultural de una época. El rol analógico y digital del teatro y las artes escénicas, busca introducir los medios audiovisuales y sistemas tecnológicos como transmisores de ideas, conocimientos y emociones, mediante la utilización artística de la imagen y el sonido en la teatralidad” (p. 71)

El académico, miembro de la Asociación de directores de Escena de España y experto en estudios teatrales en la educación Manuel Vieites, en su trabajo *La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica* (2013) realiza una revisión crítica de lo que se entiende por la Pedagogía Teatral (PT). Para este autor, es un sintagma que se utiliza de distintas formas para referirse a la educación teatral y prácticas educativas propias de etapas concretas del sistema educativo aplicadas principalmente al campo de la educación teatral superior. En muchos casos, no se entiende como disciplina sino como una metodología activa en la formación del actor.

Al mismo tiempo, explica que es una disciplina en la que lo “substantivo” indica un cuerpo teórico y conceptual, y lo “adjetivo” un conjunto de metodologías propias de un campo de prácticas educativas. Asimismo, se podría identificar como un área del conocimiento en la que se sitúan varias disciplinas que componen la enseñanza teatral. En otras palabras, un conocimiento específico de ese ámbito de educación para explicar las prácticas teatrales. Por último, también es una especialidad de estudios dirigida a la formación de educadores teatrales para desarrollar el ejercicio docente, en diferentes niveles educativos y en otros ámbitos educativos menos regulados y formalizados (Vieites, 2013).

Por otro lado, en su trabajo *La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral* (2017) especifica que la Educación Teatral es “el objeto”, y la Pedagogía Teatral es la “disciplina” que se ocupa de ese objeto. Igualmente, y con mayor profundidad, declara que la “Pedagogía Teatral se entiende como una teoría general de la educación teatral, que fundamenta y sistematiza ese campo, y en su construcción será oportuno seguir el desarrollo de otras pedagogías” (p. 1525).

Estas palabras marcan la diferencia entre una práctica teatral educativa ocasional y poco profesionalizada y otra que se sustenta en bases teóricas contando con una estructura “científica” sólida. El autor, para referirse a la científicidad de la Pedagogía Teatral (PT) desarrolla la idea de Sáez Carreras que indica que existen tres ejes de estudios de la PT: el histórico, el empírico y el analítico, siendo este último un eje principal “porque se ocupa de su estatuto científico en tanto ciencia y disciplina de carácter eminentemente pedagógico” (p. 1525). De esta manera, Vieites, propone un tipo de estudio hacia la teorización de estas prácticas educativas teatrales, que desarrolla y amplía en algunos niveles:

- *Nivel fenomenológico* que combina las vías empírica y analítica, define qué es la educación teatral y sus tipologías, mostrando su dimensión secuencial en la modalidad de la educación presente a lo largo de toda la vida que puede implicar diferentes tiempos, espacios y usuarios.
- *Nivel histórico* en el cual se construye la genealogía de las tipologías de educación teatral y cómo configuran un ámbito específico, en una vía doble de trabajo: desde la Historia de la Educación Teatral y desde la Historia de la Pedagogía Teatral, es decir, en el desarrollo de las prácticas educativas y en la configuración de su discurso pedagógico.
- *Nivel metodológico y el nivel tecnológico*, en lo “metodológico” se habla de una matriz metodológica, de los recursos, técnicas o procedimientos que son propios de la educación teatral, tales como los procesos de expresión y/o comunicación dramática (juego de roles, improvisación, dramatización, juego dramático, simulaciones). En lo “tecnológico” se consideran espacios, útiles y artefactos que se utilizan en procesos de enseñanza y aprendizaje (un metrónomo que marca el ritmo de una indagación corporal, una máscara neutra para un juego de personajes, etc.)

- *Nivel ontológico*, en el que la Pedagogía Teatral se determina como ciencia de la educación y ciencia de la educación teatral, al distinguir su relación con otras “pedagogías” y otras “educaciones”, tanto artísticas como de otros ámbitos. La define como la “naturaleza” de la Pedagogía Teatral en función de su objeto, indicando que es mucho más que una práctica o una metodología. Construir un discurso que sirva de base teórica a otras disciplinas que configuran su marco disciplinar como las didácticas de la interpretación, de la expresión oral, de la dirección de actores, de la expresión corporal, las historias de la educación teatral, de la formación en interpretación o en dirección escénica, la organización teatral o las metodologías de la investigación, disciplinas que a su vez deberán generar un discurso pedagógico propio como ámbitos específicos y diferenciados.
- *Nivel teleológico* en el cual se establecen las finalidades de la educación teatral, tomando en consideración las prácticas que persiguen educar para el teatro y las que persiguen educar desde el teatro, o por el teatro. Así, se diferencian tres grandes ámbitos: el que tiene como objetivo la formación integral del individuo, el que tiene como objetivo una orientación profesional. Y, por último, el que tiene como objetivo una dimensión procedimental.
- *Nivel axiológico* el cual analiza la educación teatral en relación con normas o valores y a las éticas docente y profesional, los usos del conocimiento y la cuestión de los paradigmas (tecnológico, interpretativo, sociocrítico) y su aplicación al campo de la educación. Por ejemplo, aborda el teatro como medio para luchar contra la hegemonía y también para justificarla, el teatro para reprimir o liberar.
- *Nivel epistemológico*, en el cual se construye conocimiento científico en relación con el objeto de la educación teatral al que atendería la Pedagogía Teatral, la dimensión y situación científica de ésta, a través de una red conceptual y terminológica considerando su situación científica y las relaciones con otros estudios tales como la Sociología, que aporta conocimiento especializado sobre la conducta dramática, o la Psicología del Desarrollo, que ofrece una visión sistemática del sujeto de la educación. (Vieites, 2017)

Ecologías del aprendizaje, orquestación educativa y procesos de creación a través del teatro

En el ámbito de los estudios científicos son numerosos los autores y autoras que han desarrollado y ampliado la investigación educativa al acuñar el concepto metafórico “ecología” al análisis de los procesos de construcción del conocimiento, de la generación de saberes y la adquisición de aprendizajes (Bronfenbrenner, 1987; Morin, 1990; Siemens, 2005; Cobo & Moravec, 2011; Fantoni, 2016). Se trataría, en este sentido, de un interés investigador por reconocer y comprender experiencias, programas y proyectos educativos que en la actualidad están traspasando fronteras y conectando entre sí entornos, contextos y escenarios (escolares, laborales, sociales y comunitarios). Y por el empeño de explorar conjuntamente, y de forma recíproca, aquellas iniciativas que rompen con aquella visión del aprendizaje, que se mantiene exclusivamente reducida al ámbito de lo formal y académico (Conner, 1997-2013).

Desde una perspectiva socioconstruccionista y situada de la enseñanza y el aprendizaje (Connelly & Clandinin, 1990; Lave & Wenger, 1991; Engeström & Cole, 1997; Siemens, 2008; Anderson, 2016; Corsin & Estalella, 2017) se ha puesto el foco de atención hacia la comprensión

de las mediaciones producidas en la interacción entre los contextos, culturas y saberes, así como hacia la comprensión de la cada vez más compleja relación entre las personas y sus redes (Estalella & Ardévol, 2011; Lasén & Casado, 2014). Asimismo, las condiciones del nuevo contexto aparecido con la sociedad de la información y la comunicación producen el consiguiente efecto sobre la ubicuidad de aprendizajes y conocimientos (Cope y Kalantzis, 2009).

Varios son los elementos que, en general, determinan la existencia o no de una ecológica del aprendizaje, a saber (Barab & Roth, 2006): a) una pluralidad de contextos en los que aprender; b) un salto intercontextual o entre contextos; c) la existencia de recursos de aprendizaje que ofrecen todos los entornos; d) la generación de ambientes de aprendizaje personal, que determinan la individualidad en la configuración del aprendizaje gracias a la variabilidad de posibilidades que cada persona tiene a su alcance.

Van Lier, (2004) declara que una perspectiva ecológica “es una visión del mundo, una forma de estar y actuar en el mundo que tiene un impacto en la forma en que llevamos a cabo nuestras vidas, cómo nos relacionamos con los demás, con el medio ambiente” (p.86) y, cómo entendemos la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, propone construcciones organizativas básicas de la ecología: a) Percepción (multimodal, multisensorial); b) Acción (actividad); c) Relación (yo e identidad); d) Calidad (de experiencia educativa). Por su parte, Cristóbal Cobo y John W. Moravec (2011) incorporan en buena parte de sus trabajos los términos “ecologías de la educación”, “ecologías del conocimiento”, “ecologías del aprendizaje”.

Por su parte, y en el ámbito de la alfabetización mediática, Cope y Kalantzis (2017) presentan la denominación “Ecologías del aprendizaje electrónico”:

“hace referencia a las diversas transformaciones de la pedagogía que acompañan el aprendizaje basándose en primer lugar en el uso de dispositivos informáticos que promueven “aprendizajes ubicuos, producción activa de conocimiento, representaciones de conocimiento multimodal, retroalimentación recursiva, inteligencia colaborativa, reflexión metacognitiva y aprendizaje diferenciado” (p.15).

Son conceptos y acciones que se podrían trasladar hacia otros ámbitos como los aprendizajes artísticos. Barnett y Jackson (2020) indican que los conceptos de “ecologías del aprendizaje” y “ecologías de la práctica” se instalan en el campo de la investigación para referirse a cómo los individuos y la sociedad se enfrentan a múltiples desafíos de aprendizaje. En el mismo trabajo, y partiendo de las aportaciones de Maggi Savin-Baden, los autores arriba citados sitúan el concepto de aprendizaje “ecológico” dentro de los ámbitos de la “liminalidad”, “transición”, “fluidez” y “transformación”.

En resumen, la incorporación de la metáfora ecológica al campo de la educación concebiría la investigación acerca de los procesos de construcción del conocimiento, la generación de saberes y la adquisición de aprendizajes en la sociedad del capitalismo informacional y knowmádica, desde cuatro dimensiones o perspectivas (Fernández & Martínez, 2018):

- como *ecologías personales de aprendizaje (lifelong/lifewide learning)*, se conforman a lo largo y ancho de la vida en contextos de experimentación autónoma a través de escenarios formales e informales, en relaciones presenciales o virtuales (Jackson, 2019; Sangrá, Raffaghelli & Veletsianos, 2019);
- como *ecologías de recursos*, son entendidas como el efecto del acceso y uso de herramientas tecno-culturales y ambientales por parte del individuo (Luckin, 2015;

Ranieri, Giampaolo & Bruni, 2019) y que permita tomar decisiones en los procesos de aprendizaje a nivel informacional digital y mediático;

- como *ecologías comunitarias y en red*, son el resultado de las vivencias, interacciones y relaciones experimentadas en diversos sistemas de actividad social, y orientadas por aspiraciones de participación democrática, liderazgo compartido y transformación social (Dedehayir, Mäkinen & Ortt, 2018; MediaLab Prado, 2019);
- como *ecologías de saberes*, son el efecto de la visibilización, reconocimiento y recuperación de los saberes de agentes, comunidades e instituciones, en espacios donde se articula el saber experto junto al aprendizaje inter pares (Jasanoff, 2005)

En el ámbito educativo la metáfora conceptual de la “*orquestración*” (Kollar, Hamalainen, Evans, De Wever, & Perrotta, 2011) se ha convertido en una herramienta eficaz para explicar prácticas docentes basadas en la articulación entre los diseños instruccionales (Sharples & Anastopoulou, 2012) y las pedagogías basadas en la creatividad y el aprendizaje colaborativo (Hämäläinen & Vähäsantanen, 2011; Gajda, Beghetto & Karwowski, 2017). En este sentido, la investigación sobre los procesos de orquestración en el aula ha pretendido aunar en un mismo enfoque de indagación tanto los procesos de improvisación desarrollados a través de una organización flexible de las actividades de aprendizaje (Aadland, Espeland & Arnesen, 2017), como el papel que juega la conformación de estructuras colaborativas (Dillenbourg & Tchounikine, 2007) en la mejora de la creatividad (Sawyer, 2017), en el andamiaje del aprendizaje y en la apropiación del conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 2006).

En relación con el papel más concreto asignado a la creatividad para la enseñanza a través de las artes escénicas y teatrales diversos estudios han analizado sus principales elementos constitutivos (Lin, 2012; Toivanen, Salomaa & Halkilahti, 2016; Lehtonen et al., 2016, Howell & Heap, 2017; Burgoyne, 2018) tales como estructuras organizativas que faciliten la improvisación a través de la espontaneidad (Toivanen et al., 2011, Drinko, 2013; Frost & Yarrow, 2015), la tolerancia del error (Kapur & Bielaczyc, 2012; Sawyer, 2019), la aceptación de ideas (Preston, 2016); un clima de trabajo (Karwowski, 2019) apoyado sobre la reflexividad (Dawson et al, 2018; Duffy & Powers, 2018), la confianza (Seppänen et al., 2019), el vínculo grupal (Mreiwed, Carter & Shabtay, 2017), actividades lúdicas y la empatía (Warren, 2018; Agnoli & Corazza, 2019); la creación de espacios democráticos y dialógicos (Needlands, 2009; Freebody y Finneran, 2016; Celume et al., 2019) en los que incorporar las ideas y experiencias del alumnado (Dawson, Cawthon & Baker, 2011; Anderson y O’Connor, 2013; Craft et al, 2014, Lambert et al., 2016), apoyando la construcción de iniciativas personales y colectivas (Gallagher, 2018) y mediando en la adquisición y apropiación del conocimiento (Walker et al., 2015, Davis et al., 2015; Mathewson & Reid, 2016; Beth González, 2018).

3.4.1. Pedagogía teatral como metodología conscientizadora

Conscientización y Teatro Aplicado en Educación

En el campo de la educación, lo que se ha denominado Pedagogías Críticas (PC’s) hace referencia a toda una serie de aproximaciones, enfoques y propuestas orientadas al análisis y cuestionamiento del papel jugado por diversas formas de injusticia social y las posibles acciones necesarias para la potencial transformación de las desigualdades sociales (Freire, 1992). En tanto intelectuales transformadores (Giroux, 1988) las y los educadores críticos se caracterizarían por una serie de rasgos definitorios: valoran las experiencias vividas y los intereses de los estudiantes;

fomentan su voz y su capacidad de acción en el proceso de aprendizaje y promueven formas de comunicación dialógicas.

La promoción de la educación crítica mediante experiencias de Teatro Aplicado ha ya estado presente en diversos trabajos como los desarrollados por Boal (2004, 2006) o Santos (2017, 2020) en relación con el Teatro del Oprimido y de la Oprimida (TO). Se pretende introducir sistemas de trabajo escénico que favorezcan una mirada distanciada y reflexiva respecto de problemáticas de índole personal o social, buscando además posibles soluciones y alternativas:

“El Teatro del Oprimido moviliza y prepara a los individuos para que analicen la realidad, empoderando a los participantes de una forma democrática y, a la vez, lúdico-pedagógica. Actores y sala de espectadores se implican en la dinámica del teatro, y, de esta manera, se produce el aprendizaje de temas complejos y se crea un ambiente propicio a la discusión y al debate constructivo sobre opresiones sociales y personales que afectan la vida cotidiana de los participantes” (Baraúna y Motos, 2009, p. 88)

Esta tarea de concienciación y aplicación del TO ha sido desarrollada y utilizada en áreas educativas diversas (Schroeter, 2013), en el campo del trabajo social (Barak, 2016), incluso en la propia investigación social (Dennis, 2009). Por ejemplo, Denzin (2018) presenta la influencia del Teatro del oprimido y de Boal para la realización de una etnografía crítica de la educación, al hablar de la historia, el poder, la libertad y las pedagogías progresistas, analizando el intento del autor por cambiar la historia, resistiendo el discurso neoliberal e imaginando nuevos futuros. Denzin considera la dramaturgia y el teatro del oprimido como oportunidades para explorar una política de resistencia y desarrollar formas de activismo.

“Muchos profesionales del teatro aplicado, influenciados por las implicaciones políticas y filosóficas de la globalización, el poscolonialismo y el posmodernismo, adoptan una posición de conciencia crítica, también conocida como *concienciación* o *conscientização*, un término acuñado por el educador brasileño Paulo Freire, cuya teoría surge del trabajo con personas oprimidas en Brasil en la década de 1970. La concienciación en la práctica insta a las personas a plantear preguntas esenciales sobre sus circunstancias y a exponer los mecanismos de opresión. El trabajo de Freire proporcionó la base filosófica para el artista teatral Augusto Boal, que ha influido en generaciones de practicantes de teatro aplicado y experiencias afines” (Land y Montgomery, 2012, p. xix).

La literatura especializada nos aporta significativas alusiones a las posibilidades mostradas por el teatro aplicado para el desarrollo de propuestas conscientizadoras y representaciones escénicas que asuman una mirada crítica que cuestione y contradiga la realidad que nos rodea (Doyle, 1993; Neelands, 2007; Freebody y Finneran, 2013). Esta asunción del papel del teatro aplicado para favorecer el desarrollo de nuevas miradas que rompan con el modo en que vemos las cosas y nos vinculamos con ellas, parece ser también un tema recurrente en la investigación del teatro aplicado (Gallagher, 2000; Bolton y Davis, 2010; Edmiston y McKibben, 2011; O'Connor, 2013). Como señala Gallagher (2011) el teatro aplicado puede convertirse en un dispositivo de investigación capaz de ofrecer otros modos de comunicación, de conducta y de encarnación. Al mismo tiempo que se da la oportunidad a las y los participantes a convertirse en co-investigadoras, de “autorrepresentarse” y afirmarse a sí mismas y en relación con su entorno:

“Se trata del teatro como metodología, el teatro como modo de concebir un *metamundo*; de enmarcar colaborativa y artísticamente un problema o contexto de investigación "real" para mirar dentro de él. Involucrar a los jóvenes en la investigación -teatralmente- proporciona un entorno sólido para el cuestionamiento, ya que el trabajo sea en un formato foro-debate, o recree situaciones de la "vida real" en las que los colaboradores son capaces de experimentar más

libremente con estrategias y perspectivas alternativas para poner a prueba la validez de sus propias teorías y percepciones sobre el mundo” (p. 328)

Parece oportuno, entonces, rescatar los vínculos existentes entre el teatro aplicado en educación – sus propuestas pedagógicas, contenidos de trabajo y formas relacionales –y la Pedagogía Crítica (PC). En este apartado presentamos los trabajos más recientes en los que se vinculan el teatro, la pedagogía con su dimensión “crítica”. Especialmente de interés van a ser aquellas investigaciones que destacan las relaciones y oportunidades de la dramatización teatral para el ejercicio de prácticas dialógicas y de conscientización crítica, respondiendo a preguntas acerca de las posibilidades del teatro para habilitar nuevos espacios en la pedagogía crítica y respecto del profesorado y las aulas, basados en el diálogo democrático y la concientización (Villanueva Vargas, 2019):

“[...] una preocupación permanente y generalizada de los profesionales del teatro aplicado es la creación de procesos de aprendizaje democráticos. Todos los autores [...] parecen estar unidos por el rechazo a las posturas pedagógicas autoritarias. [...] la aparición de [1] DiE [Teatro en Educación] se sitúa como un argumento contrario a la metáfora tradicional del alumno como una "vasija vacía" por el que algo externo al niño, valorado por el profesor, se vierte en el recipiente pasivo, siendo el profesor, por supuesto, quien lo vierte [...]. Hay un parecido obvio entre esto y la denuncia de Freire [...] del concepto bancario de educación. Una revisión de la literatura revela que los profesionales del Teatro Aplicado parecen estar unidos en promover relaciones alternativas en el aula caracterizadas por: valorar las experiencias vividas y los intereses de los alumnos; desenmascarar a los profesores; capacitar a los estudiantes para que se apropien de la creatividad; fomentar el diálogo participativo” (p. 46)

Partiendo de planteamientos influidos por la pedagogía freireana, las y los estudiantes a través de prácticas escénicas reconocen y cuestionan sus propias situaciones de opresión y exploran nuevos espacios para la justicia social (Giambrone, 2016). El teatro se convierte así en una herramienta de intervención socioeducativa mediado por una orientación transformadora a nivel político, educativo y comunitario, y esto por varias razones (Baraúna y Motos, 2009, p. 92):

- a) porque hay implícitas en sus propuestas teorías que dignifican las relaciones sociales y culturales, articuladas en acciones dirigidas a la práctica social y la educación liberadora;
- b) porque actúan en el campo de lo social, y siempre con el objetivo de concientizar grupos y comunidades principalmente en situación de exclusión, opresión y vulnerabilidad social;
- c) porque las acciones que desarrollan se producen entre y a través de la relación dialógica que establecen sujetos comprometidos socialmente, en un proceso de intercambio recíproco de conocimientos, saberes y experiencias;
- d) porque su interés último es el desarrollo de una pedagogía liberadora para un nuevo orden social, basada, principalmente, en el uso de la memoria histórica, la identidad colectiva, la participación comunitaria, como forma de promover la autoestima, autoconfianza y autodeterminación

Alguna de las características que debe tener una educación dialógica y crítica que incorpore estrategias de dramatización teatral serían (Edmiston, 2014; Munday, Anderson, Gibson & Martin, 2016): reconocimiento de los intereses y experiencias vitales del alumnado, relaciones horizontes y no jerárquicas, empoderar al alumnado para desarrollar su creatividad, promover el diálogo participativo.

Los investigadores Jonathan Heron y Nicholas Johnson (2017) presentan un diálogo que pretende aportar desde la investigación en un "laboratorio teatral" reflexiones y debate sobre el ámbito académico, las metodologías de la educación teatral y la dramatización aplicada. Este trabajo sugiere que la exploración en el laboratorio sitúa la labor académica en un estatus horizontal en relación con el estudiante como “cocreador del conocimiento, en lugar de consumidor de capital cultural”. Estas prácticas, según los investigadores, podrían favorecer una pedagogía participativa que “andamie” el riesgo y revalorice el error.

3.4.2. Pedagogía teatral como concientización crítica de género

La articulación entre la Pedagogía Feminista y el Teatro Aplicado

Las experiencias educativas basadas en la incorporación del teatro como herramienta para la promoción de la igualdad de género (Sales Oliveira, Monteiro & Ferreira, 2019) y el desarrollo de pedagogías de corte feminista (Crabtree, Sapp & Licon, 2009) que han incorporado la cuestión de trabajar sobre un conocimiento corporalizado, localmente situado y distribuido culturalmente (Davids & Willemse, 2014) nos llevan a entender la necesidad de implementar en el sistema educativo programas que sensibilicen a nivel colectivo e individual al alumnado articulando aprendizajes sociales y emocionales para favorecer interacciones más igualitarias, disminuyendo la violencia de género y promoviendo relaciones sanas y equitativas (Cahill & Dadvand, 2020).

Al igual que otros procesos emancipadores en los que se han involucrado las mujeres (Firth & Robinson, 2016), estos respondían a la necesidad de crear redes que interrelacionaran entre sí el ámbito de lo privado-personal, lo social y cultural o el contexto político (Gallagher & Sahni, 2019). La educación con perspectiva de género y feminista también debe incorporar nuevos procesos alfabetizadores capaces de orquestar y articular entre sí diversos ecosistemas de aprendizaje, sobre todo por la interrelación de los y las estudiantes con microsistemas y macrosistemas sociales que trasladan e imponen valores hegemónicos relacionados con el patriarcado (Prendergast & Shenfield, 2018).

El teatro contemporáneo y su performatividad (Fernández, 2014) aplicado como metodología para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad en el ámbito educativo, tiene una potencialidad innovadora (Álvarez & Martín, 2016) para generar procesos de concienciación, empoderamiento, comunicación e interacción con el entorno educativo y social (Motos, Alfonso-Benlliure & Fields, 2018).

“Con respecto a las diferencias de género, [...] las mujeres participantes tienen experiencias más positivas que los hombres y perciben que el impacto de las actividades teatrales se traslada a otras partes de su vida. Las participantes femeninas valoran mayoritariamente la ayuda que sus experiencias en el teatro les han servido para tolerar situaciones nuevas y desconocidas, para explorar sus identidades propias, conocer y expresar sus emociones y evadirse de la vida cotidiana” (p. 8)

La utilización del teatro como herramienta didáctica para la prevención de la violencia de género y la promoción de igualdad, no sólo ayuda a simbolizar situaciones injustas y opresoras de la vida cotidiana para poder comprenderlas, cambiarlas y mejorarlas (Stahl, 2018), sino que también hace referencia a la potencialidad que tiene como recurso de transformación individual, colectiva y social (Taylor, 2019).

En este sentido, Pamela Palenciano (1982, Andújar), en la Figura 26., actriz, comunicadora y activista feminista crea el monólogo “No solo duelen los golpes” que ha sido “la primera frase que le dijo la psicóloga cuando acudió tras romper con su maltratador” (Linares-Bernabéu, 2020). Es una pieza que representa en el teatro dirigida a diversos públicos, especialmente a adolescentes, con el objetivo de concienciar sobre el maltrato a las mujeres.

Figura 26.

Pamela Palenciano



Nota. Monólogo “No solo duelen los golpes. Imagen recuperada de web No sólo duelen los golpes (2022)

Estudios de Teatro Aplicado en Educación y Violencia de Género

Las investigaciones de Teatro Aplicado en Educación en su búsqueda por ampliar los temas y ámbito de aplicación, se abre a estudios cada vez más específicos. En este caso y como eje principal de nuestro estudio revisaremos los trabajos vinculados a los contextos de violencia de género, su prevención y promoción de la igualdad. Tal y como hemos dicho en apartados anteriores esta revisión se centra en los estudios más recientes, los últimos cinco años, para tener un panorama contemporáneo en torno a las temáticas de género en particular.

En este ámbito, encontramos el trabajo de Kathleen Gallagher & Dirk J. Rodricks (2017), en el cual exponen las estrategias y efectos de una clase de teatro que sufría la problemática de la intolerancia racial y desigualdad de género. Las evidencias muestran cómo la pedagogía teatral puede reproducir e interrumpir las relaciones sociales de raza y género establecidas en las aulas. El trabajo se lleva a cabo con siete jóvenes diferentes que negocian y toman conciencia de quiénes son, qué saben y el mundo en el que viven. Todo esto a través de micro encuentros para manifestar cómo los jóvenes pueden cambiar las formas del aprendizaje convencional explorando e imaginando otras posibilidades relacionales, socialmente interseccionales y más complejas.

Posteriormente, Tish Bateman and Marié-Heleen Coetzee (2018) exploran las estrategias basadas en el teatro para activar el análisis crítico de los conceptos de poder, género y orientación sexual entre un grupo de estudiantes de secundaria. El artículo determina cómo las estrategias basadas en el teatro, utilizadas como herramientas pedagógicas, revelan las formas en que el grupo de estudiantes entiende las construcciones de género y cómo las sesiones promovieron la investigación crítica y ontológica.

Seguidamente, las investigadoras Catarina Sales Oliveira, Alcides A. Monteiro y Sílvia Pinto Ferreira (2019) presentan una experiencia del uso de teatro aplicado para la promoción de

la igualdad de género. Sostienen que el hecho de que las mujeres sigan enfrentándose a múltiples formas de discriminación como seres humanos, ciudadanas y profesionales justifica la búsqueda de modelos de formación alternativos. Es por esto que este trabajo muestra “Los Laboratorios de Empoderamiento”, en la Figura 27., los que se centraron en el fomento del poder, la libertad y la acción de dos grupos de mujeres: estudiantes universitarias y mujeres desempleadas. El enfoque seguido estuvo guiado por la cuestión: ¿puede el teatro aumentar la conciencia y el empoderamiento en el contexto de la igualdad de género? Los resultados de esta investigación proporcionan pruebas del cambio en lo que respecta a la conciencia feminista y el empoderamiento personal.

“La experiencia adquirida a través de la implementación de los *Laboratorios de Empoderamiento* nos lleva a la conclusión de que el Teatro Aplicado funciona como un método de primer orden para promover la reflexividad y la crítica conciencia, añadiéndole una dimensión colectiva y dialógica, proporcionada por ejercicios performativos donde se entrena la conciencia corporal y vocal. Durante las sesiones de los *Labs*, cada participante aprendió a mirarse a sí misma (en términos de corporalidad y expresividad) y a descentrarse de sí misma a través de la interacción con los demás participantes (y con el público). Como sostiene Freire (1972), la acción sin reflexión es improductiva. El objetivo del componente participativo de la práctica teatral aplicada es que todos los que participan en la representación (fuentes, actores y público) se sientan movidos a ser simultáneamente activos y reflexivos” (pp. 12-13)

Figura 27.
Proyecto Veleda



Nota. Laboratórios de Pesquisa Social e Artística. Imagen recuperada de Proyecto Veleda (2019)

En otro ámbito de investigación, en los últimos dos años han surgido desde el ámbito académico publicaciones de libros relacionados con el teatro y el género con enfoque feminista. En este contexto, destacamos el monográfico *Teatro y Feminismos*. Revista Pygmalion (2020). Es un monográfico que surge por la necesidad aportar a los estudios feministas una mirada crítica desde el ámbito académico-teatral, a los diversos acontecimientos de violencia, desigualdad y exclusión de las mujeres y disidencias. Algunos trabajos de mayor interés para nuestro estudio son:

a) *El nuevo pacto de Jordi Casanovas con el público: teatro-documento en España*. Es una entrevista al dramaturgo la obra *Jauría*, que aborda con los recursos propios del teatro-documento (Tom Stoppard, David Hare) el caso del juicio a La manada, a partir de la violación de una mujer durante las fiestas de los Sanfermines (en la ciudad de Pamplona, España). Esta obra teatral ha causado gran impacto y popularidad entre el ámbito teatral y sus espectadores por el

macabro acto de violación grupal a una mujer, que ha traído diversas consecuencias en el ámbito de los abusos en contra de las mujeres y la justicia.

“En *Jauría*, Jordi Casanovas pone el foco teatral no solo en el caso mediático de La Manada, sino que nos obliga confrontarnos con nosotros mismos como ciudadanos de una sociedad patriarcal y atravesada por la violencia. Esta pieza teatral nos plantea preguntas fundamentales sobre la masculinidad, la sexualidad, la igualdad y las redes sociales a la par que nos lleva revisar nuestros propios prejuicios respecto a la libertad sexual y la administración de justicia en los casos de agresión sexual. Revisando su obra, podemos decir que Jordi Casanovas ha desarrollado el magisterio del *metateatro*, un teatro que nos hace reflexionar y crecer como seres sociales, que toma el pulso de la sociedad y que nos muestra, como en un espejo sin distorsiones, temas polémicos que provocan el debate público a una sociedad que muchas veces huye de su propio reflejo. [...] Gracias al minucioso trabajo de hacer dramaturgia con testimonios, transcripciones de juicios, mensaje de texto, archivos públicos o palabras de personas, el teatro-documento no sólo presenta los hechos ocurridos, sino que pretende ser un camino de búsqueda de la verdad que muchas veces está oculta detrás de nuestros propios prejuicios. Este género nos hace redirigir la mirada hacia nosotros mismos y los problemas de la sociedad, convirtiéndose así en auténtico espacio de reflexión” (Antropova y García-Mingo, 2020, pp. 225-226)

b) Teatro y feminismo lésbicos: confluencias y divergencias de Gabriela Cordone (2020). Este artículo invita a reflexionar acerca de las dificultades de presentar un teatro lésbico desde el feminismo, por la invisibilización, que, en muchos casos, sufren las mujeres lesbianas entre algunos grupos feministas. La autora comenta que “a pesar de la marginalidad que implica, creo que el teatro lésbico —y, en el fondo, todo el teatro— ganaría en ser leído y criticado desde las especificidades del feminismo lésbico” (p.20). En este caso, Cordone propone una mirada crítica en el análisis de las obras teatrales. Por otra parte, explica que el feminismo lésbico tiene algunas divergencias en su relación con el movimiento feminista, lo que se convierte en una necesidad analizar estas problemáticas para establecer un marco teórico que plantee estas cuestiones y defina los contextos históricos. Por último, señala la importancia de dar visibilidad a estos temas a través de las obras teatrales desde una perspectiva social y política, eso sí, señalando las determinaciones y modelados estructurales ejercidos por la heteronormatividad exclusiva y excluyente desde que nacemos al mundo social.

“En su muy meritoria introducción al Teatro lésbico, Casado (2018: 11-15) adopta un criterio restringido para definir sus límites: se trataría de piezas que ponen en escena personajes lesbianos que presentan temas en torno a la dificultad, para las mujeres, de vivir una relación homosexual. Apuntemos, por nuestra parte que, a menudo, la definición que se aplica a «lo lésbico» hace referencia sólo a las relaciones homoeróticas femeninas [...] criterio central de selección que actúa, a su vez, como motor de conflicto de la trama. Este criterio, [...], puede resultar reductor y enmascarar una realidad psíquica, social e histórica mucho más compleja y generalmente desconocida. Conviene, pues, considerar el objeto de estudio desde un ángulo más amplio, en el que la marginalidad, el disimulo y el auto-rechazo forman parte integrante de la experiencia de las lesbianas y señalar, de paso, que tanto la categoría «mujer» como la de «lésbica» son categorías culturales, es decir, aprendidas [...]. Por ello, [...], esas experiencias pueden revestir carácter sexual, pero también militante, erótico, conservador, revolucionario y corresponder, todas, a la diversidad lésbica. Entre los temas señalados por Casado se hallan el reconocimiento en el seno de la propia familia, la aceptación social del círculo social de amistades y del medio laboral, el acceso a la integralidad de los derechos civiles, sobre todo en lo que concierne a la familia como el matrimonio, la adopción y la procreación asistida. [...]. Señalemos también que, [...], la denominación «homosexual» que se aplica tanto a hombres como a mujeres no se puede entender de la misma manera en el espacio público: la lesbiana, discriminada ya como mujer, sufre una doble discriminación, por su identidad de género y su disidencia social, que la condenan a la

inexistencia social – de la que la mujer heterosexual está al resguardo si cumple con los requisitos de madre abnegada y de esposa fiel” (Cordone y Rosier, 2021, pp. 91-92).

c) *Brujería y disidencia feminista en humo de beleño (1986)*, de Maribel Lázaro. El autor Alejandro Coello Hernández plantea el problema de la poca visibilización que han tenido las dramaturgas de los ochenta en España. Por lo que considera necesario “revisitar de manera crítica este periodo y generar nuevas interpretaciones en torno al teatro español del siglo XX” (p.56). En este contexto, el autor estudia la escritura de Maribel Lázaro por su particular lenguaje escénico y las estrategias de denuncia feminista a través de la alegoría de la dramaturga.

“*Humo de beleño*, [...], se inserta en un interés particular de las creadoras del periodo por revisar, reinvertir y deconstruir la historia que ha excluido a la mujer como «búsqueda de su identidad a partir de la reflexión sobre los orígenes de nuestra cultura» [...]. [...] En las dramaturgias escritas por mujeres en el fin de siglo, se constata un compromiso con la memoria como estrategia de revisión simbólica del presente, del poder patriarcal y de la situación social de las mujeres. [...]. Por esa razón, Maribel Lázaro se posiciona dentro del grupo que rompe con el modelo patriarcal y busca crear nuevos personajes desde otras ópticas de interés contemporáneo y con sensibilidad con los preceptos de la segunda ola feminista, lo que se ha considerado como la primera tentativa de generación de discursos teatrales de naturaleza femenina y/o feminista. La clave de la obra, por tanto, reside en la intención de los personajes por subvertir el orden que genera el oscurantismo religioso y político: [...] la revolución contra el sistema/padre por sus hijas oprimidas. Las brujas, por tanto, representan la subversión frente al resto de personajes que refuerzan el orden de manera acérrima, en claro ejemplo de «supremacía masculina» [...] contra los indómitos personajes femeninos. Sin ninguna duda, *Humo de beleño* se constituye como una revisión contemporánea de la caza de brujas. Este hito histórico degrada a la mujer y potencia el control de su cuerpo y su sexualidad, debido a factores demográficos tras la peste negra que ponían en riesgo la economía y la política, lo que confirma que «las mujeres no hubieran podido ser totalmente devaluadas como trabajadoras, privadas de toda autonomía con respecto a los hombres, de no haber sido sometidas a un intenso proceso de degradación social; y efectivamente, a lo largo de los siglos XVI y XVII, las mujeres perdieron terreno en todas las áreas de la vida social» [...]. Por estas razones, los personajes de Lázaro crean una comunidad autosuficiente, guiada por ideales que se apartan de las prácticas sistémicas, y se afianza en dos grandes pilares: el empoderamiento que las lleva a negarse a la neutralización y condena hasta el punto de suicidarse y la sororidad que es, en definitiva, el único camino para poder empatizar con la otredad y culminar la liberación” (Coello Hernández, 2020, pp. 61-62)

d) Por último, tenemos la obra *Teatro y feminismo* de Kim Solga. Esta edición en castellano incluye un prefacio de la académica de origen puertorriqueña Jessica Pabón-Colón, quien es citada por Kim Solga en la publicación original para enfatizar la importancia de la práctica feminista a la par de la teoría feminista. Además, cuenta con un posfacio de la integrante del colectivo feminista LAS TESIS, Sibila Sotomayor Van Rysseghem, quien se sitúa desde el sur global para reflexionar de ciertos aspectos relativos a la performance feminista colectiva expresada en el espacio público en Chile, en los últimos años. Kim Solga plantea, en este sentido, los vínculos entre teatro y feminismo a la luz de los acontecimientos de los últimos años (2017-actualidad):

“...el surgimiento de *Me Too* y *Time's Up* en todo el mundo y en todas sus formas, visibilizan algo que las mujeres siempre hemos sabido, sobre como es trabajar bajo opresión del género. Cuando uno pertenece a la categoría oprimida dentro del binario patriarcal, o está asociada a esa categoría. Así que hubo un momento de liberación y de alivio, pero no tengo claro que hayamos visto los cambios que ese momento [el del 2018] nos prometía. Y, aun así, el trabajo de *Black Lives Matter* y del *Movimiento Trans*, y especialmente, la resistencia frente a feministas antitrans

en la forma en que piensan o hacen teoría, le ha sumado otra capa, más rica, a todo el movimiento, o al menos en el hemisferio norte que es lo que conozco mejor. [...]. El enfoque que le di a *Teatro y feminismo* es el de una genealogía que refleja mi propio aprendizaje. Y es interesante pensar ahora en lo blanca que es esa genealogía, y eso es el resultado de la forma en que aprendíamos antes que el concepto de descolonización se extendiera por todo el mundo, antes de que pensáramos en la equidad en vez de una especie de igualdad. Cuando la diversidad se trataba de manera simbólica, pero sin que se abordara de manera falsa. Estoy hablando en términos generales, muchos colegas han trabajado desde la descolonización por décadas... Es interesante que en 2018 o 2017 [...] escribí otro libro para estudiantes que se llama espacio [...] volví a pensar en *Teatro y feminismo* y me pregunté si yo fuera estudiante en ese momento específico, qué me habría gustado ver y de qué habría querido aprender... Así que hice un esfuerzo consciente entonces por incluir una gran variedad de espectáculos, así que incluí una colaboración entre artistas inuit y canadienses blancos, y también está *The Shipment* de la compañía de Young Jean Lee, que es una sátira increíble sobre qué significa la raza y la performance en Estados Unidos. Y ahí trato de pensar más sobre la teoría para los estudios teatrales en el momento que una está... Lo que quiero decir es que tendría que pensar con cuidado qué me gustaría incluir o qué enfoque tomaría, porque podría ser distinto al que tomé. Lo que sí está claro, es que tan solo hace siete años, cuando escribí el libro, estábamos en otro momento. Hemos vivido un tsunami político, aunque las feministas aún estén luchando contra la corriente, todavía tienen que dar la pelea. Por cada Weinstein que va a la cárcel, si es que tenemos un Brett Kavanaugh en la corte suprema; el avance de Donald Trump no parece haberse disipado. Así que parece que todavía nos queda mucho por hacer... Pero a pesar de todo, creo que nuestras aliadas y colegas en todo el mundo que se identifican como mujeres: mujeres trans, mujeres negras, mujeres de todos los colores, tenemos que unirnos en la solidaridad y la protesta contra el patriarcado heteronormado” (Kim Solga, *Teatro y Feminismo*, 08/04/2021)

Experiencias de Teatro Aplicado en la educación como metodología para la prevención de la violencia de género

Son diversos los estudios que investigan las estrategias educativas para prevenir la violencia de género. En nuestro caso, uno de los objetivos principales es conocer la potencialidad del teatro aplicado en la educación para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad. Es por esto que en este apartado hemos seleccionado algunas experiencias que han utilizado el teatro como metodología didáctica en ámbitos educativos.

En el trabajo realizado en Australia *Exploring embodied methodologies for transformative practice in early childhood and youth* (2016), las autoras Helen Cahill, Julia Coffey y Kylie Smith investigan sobre el desarrollo de las identidades de género durante la primera infancia y la juventud, que sucede en un contexto de “cultura corporal” y de “hipervisibilidad” de cuerpos “perfectos” conformados según los estereotipos de género. A partir de esta cuestión, las investigadoras afirman que se necesitan metodologías educativas innovadoras que permitan mayor flexibilidad y fluidez para que las niñas, los niños, las y los adolescentes sean capaces de explorar y articular formas múltiples en la relación con sus propios cuerpos.

Bajo estas premisas, las autoras presentan una experiencia educativa en la que se ha utilizado la dramatización teatral analizada desde la perspectiva feminista y el “nuevo materialismo” para proponer una metodología educativa vista desde la perspectiva materialista que promueva la atención en la “encarnación” y el “cuerpo material” que permite a los y las estudiantes experimentar con sus cuerpos de distintas formas.

El juego dramático de imaginar el cuerpo y transformarlo de su materialidad convencional, posibilita la exploración de corporalidades más complejas y creativas. La

encarnación que se realiza a través de la dramatización fomenta el “flujo multidireccional” en el sentido de las interacciones con el pasado-presente, objetos-personas, personas-personas, discursos y objetos. La creación de otros significados, la desconstrucción y el cuestionamiento sobre lo establecido, puede dejar un espacio a la aparición de algo nuevo (performatividad del cuerpo).

El estudio *Hope despite hopelessness: Race, gender, and the pedagogies of drama/applied theatre as a relational ethic in neoliberal times* (2017) de Kathleen Gallagher y Dirk J. Rodricks realiza un trabajo etnográfico en el contexto de educación secundaria en Toronto, en el que se implementa la pedagogía teatral para trabajar temáticas raciales y de género por medio de dos micro - encuentros de “docudrama” o teatro documental, en el que demuestran cómo los y las jóvenes pueden cambiar el panorama del aprendizaje tradicional y explorar formas relacionales diferentes a través de la perspectiva social interseccional en la que convergen temáticas de género y racialidad, produciendo sistemas de observación crítica más complejos, lo que puede llegar a otorgar la posibilidad a los y las estudiantes de "tener" una voz a través de la representación teatral de sus propias vidas y las de otros u otras (Gallagher y Rodricks, 2017)

Dramatizing gender: Exploring gender constructs through drama-based strategies (2018) se titula el trabajo de Tish Bateman y Marié-Heleen Coetzee en el que exploran las estrategias educativas basadas en la dramatización teatral implementadas con un grupo de estudiantes de secundaria con el objetivo de estimular la indagación crítica sobre constructos de poder, género y orientación sexual.

Las conclusiones de este trabajo indican que la dramatización teatral permitiría a los y las estudiantes una mayor implicación para el reconocimiento, la comprensión y la exploración de los problemas relacionados con las construcciones de género, el poder y la orientación sexual, debido al compromiso de las emociones que surgen a través de las situaciones “imaginadas”, del “sentir a través de”, lo que provoca un compromiso empático que les permitiría reconocer posibilidades de cambio como una “nueva existencia”. El “compromiso empático” permite metafóricamente vincular al sujeto-actor con el personaje, entrando en ese “mundo imaginario” que le ayuda a “ponerse en el lugar de” identificando las construcciones sociales vinculadas al género y los comportamientos desiguales que surgen a través de estas.

INSOCTEA. Innovación metodológica del teatro social para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el aula (2019), es un proyecto coordinado por Pablo López Calle en la Universidad Complutense, que proporciona un marco científico a un proceso metodológico de aprendizaje a través del “Aula-Laboratorio de Teatro Social” como lugar de encuentro y creación multidisciplinar entre estudiantes y profesionales de las Ciencias Sociales con el objetivo de abordar los fenómenos sociales utilizando el teatro como un medio para la investigación social. En el curso académico 2017-2018, desarrollaron una obra de Teatro de Intervención Sociológica llamada “Máster Vale Callar” cuyo objetivo fue facilitar la comprensión y la transformación social por medio de la visibilización del problema del acoso y la violencia de género (INSOCTEA, 2018-2019)

Por último, reseñamos el estudio *La utilización de la Dramatización y el photovoice ante la violencia de género. Una simbiosis para la pedagogía de los cuidados* (2020) de Solano-Ruiz, Siles, Noreña, Fernández, Pazos, Peña, Domenech, Andina, realizado en el contexto educativo de la Universidad de Alicante dirigido a estudiantes del Grado de Enfermería que cursan la asignatura optativa de Cultura de los Cuidados. Tiene como objetivo explorar las potencialidades

de la fotografía y la dramatización teatral como instrumentos para estimular la participación, la reflexión, el pensamiento crítico y el debate sobre la violencia de género en diferentes contextos.

Las conclusiones que presenta este estudio son que la utilización de la dramatización y el photovoice se clasifican dentro de los “métodos visuales participativos” en los que las personas que participan crean sus propios materiales visuales para expresar sus puntos de vista sobre la temática de estudio como parte del proceso de investigación. La implicación del alumnado y la toma de conciencia en el proceso de detección de necesidades sociales/individuales de la persona y la comunidad, es fundamental para abordar estrategias que ayuden a la superación de estas. La dramatización junto con la técnica del photovoice favorecerá un aprendizaje crítico y constructivo de la problemática de la violencia de género.

3.4.3. Teatralidades expandidas y nuevas configuraciones de lo público

Partiendo de los planteamientos basados en la teoría del actor-red de Latour (2008), el teatro como hecho escénico se convierte en un acontecimiento público que provoca un efecto de desbordamiento en tanto dispositivo de asociación y articulación heterogénea de actores sociales, espacios, contextos y condiciones de producción y recepción de la obra, cada uno de los cuales participa de ese entramado relacional colectivo, abierto e inestable, convirtiendo, en última instancia, a la escena dramática en una esfera radicalmente pública en tanto “mundo compartido”, espacio que sostenemos entre todas y todos (Arendt, 2005).

Es ahí cuando surgen aproximaciones diversas que vindican las prácticas artísticas (y escénicas) en tanto acciones públicas (Blanco, Carrillo, Claramonte, Expósito, 2001), reconsiderando la condición pública del arte, la relación de lo artístico con los medios con los que trabaja en los que, por supuesto, también se incluye a las y los espectadores. Se trataría de potenciar la vida pública a través de expresiones y modalidades visuales, corporales, sonoras, dramáticas o materiales con las que garantizar la presencia viva de discusiones sobre la política, la sanidad, la educación, la justicia social, el género o el medio ambiente. Por ejemplo, Lippard (2001, p. 51) describe lo que entiende por un espacio realmente público:

“se refiere a la necesidad de detenernos, darnos un tiempo y mirar alrededor como medida urgente para tomar conciencia de lo que ha pasado y de lo que está pasando, tomar conciencia de la historia y los contextos en los que participamos, conectando la actividad artística con su entorno inmediato y los interlocutores a los que se dirige. Ellos son los otros, los que antes eran considerados como público y ahora van a ser los compañeros de viajes, cómplices o «socios» durante el tiempo que dura el proyecto”

Estos movimientos de oposición a unos formatos artísticos tradicionales reproductores de sentidos ya determinados por la obra y sus autores/as, incapaces en buena medida de resignificar la vida pública por parte de las y los espectadores – sometidos a una condición de consumo y recepción pasiva – y anclados en una cosmovisión liberal o neoliberal a nivel cultural, político y económico, ha sido ampliamente contestada desde diversos marcos de trabajo (Krauss, 1979) durante las últimas décadas.

En concreto respecto de la escena teatral, será principalmente durante los inicios del siglo XXI cuando se empiece a hablar de conceptos como teatralidades expandidas (Sánchez, 2007; Sánchez y Belvís, 2015) o denominaciones afines como *teatro posespectacular* (Eiermann, 2012), *teatralidad o dramaturgias de lo público* (Cornago, 2015) o *teatro relacional* (Enrile, 2016). Todas ellas tienen en común un intento de procurar y legitimar una nueva «condición social» a través del teatro capaz de establecer nuevos procesos de agenciamiento, otras formas de hacer y

actuar que rompan con las dinámicas de consumo cultural propias de la economía-mundo tardocapitalista. Así lo plantea, por ejemplo, Cornago (2021) cuando apuesta por la conformación de un teatro expandido capaz de dar la posibilidad de reinventar los procesos escénicos, las formas de estar juntos en la relación espectral entre obra-actores/actrices-espectadores/espectadoras, planteando modos de acción no dirigidos y que rompan con las dicotomías de pasivo-activo, dentro-fuera, procurando a través de las prácticas escénicas nuevos espacios de reflexión que nos interroguen más allá del propio escenario y ambiente teatral:

“Nuevos marcos de producción y realización han abierto otros espacios no solo a las prácticas artísticas sino, paralelamente, a las posibilidades de lo público, entendido como territorios de conexiones, maneras de estar en el mundo e intervenir en él. El público ha dejado de ser alguien «para» el que se hace algo, un receptor pasivo de un producto acabado, para pasar a ser alguien «con» quien se hace algo, un compañero, cómplice o «socius», como diría Latour recuperando el sentido etimológico de este término. Ya no es el tribunal que tiene que valorar un trabajo, a quien hay que gustar, convencer, adoctrinar o provocar, sino que es el medio – público –, concretado de formas diversas, de llevar a cabo la obra (...) el plan conjunto (...). El público es parte de la solución, no el problema que hay que resolver, es el medio desde el que sostener y dar vida a un conflicto provocado por esa ausencia que hace que nunca esté de más volver a preguntarse «qué estamos haciendo»” (p. 153)

3.4.4. Pedagogía Teatral como Laboratorios de innovación ciudadana

Las dinámicas generadas en los laboratorios de innovación creativa (FabLabs, MediaLabs, etc.) han abierto nuevas líneas de trabajo colectivo en las que se promueven formas de intercambio y relación que transgreden la disciplinaria tradicional, permitiendo la construcción de ambientes (laboratorios) basados en la hibridación de campos de conocimiento y conformando distintas comunidades de práctica e iniciativas pedagógicas emergentes.

Se trata de prácticas de ciencia ciudadana (Lafuente, 2015) vinculadas al luddismo epistemológico, la investigación militante, la *indie science*, las *ontologías amateur*, los proyectos de autoridad expandida, la *slow science* y el conocimiento en *beta*. Las innovaciones ciudadanas impulsadas desde estos laboratorios suponen así una respuesta a los modelos de innovación impulsados desde prácticas neoliberales, abriendo posibilidades para la reapropiación y la creación de nuevas prácticas ciudadanas transversales como contraposición a las presiones del mercado (Estaella, Rocha y Lafuente, 2013; Criado, 2016) o, para el caso que nos ocupa, de experiencias de empoderamiento feminista y con enfoque de género en los que el teatro y el activismo-performativo ocupan un papel mediador para romper con el sistema patriarcal y los modelos sociales de masculinidad hegemónica derivados del mismo.

A nivel internacional y de forma transversal es paradigmático el trabajo realizado por artistas-activistas, practicantes del Teatro de las Oprimidas, y que conforman la *Red Ma(g)dalena Internacional* (2012-actualidad), un movimiento constituido por afrolatinoamericanas, negras, originarias, migrantes, inmigrantes, lesbianas, no-binarias, gordas, con diversidad funcional, con distintas experiencias de salud mental; y cuyo nexo de unión es el de su pertenencia al grupo de oprimidas en nuestras sociedades, pero sobre todo el deseo de transformar esas situaciones de injusticia a través de la creatividad teatral como medio para convertirse en protagonistas de sus propias historias.

La estructura de la red se conforma desde cinco Regionales: América Central, México y Ecuador; América del Sur (hispanohablantes); Brasil; África y Europa. Por lo que se trata de un movimiento en red articulado desde una base de trabajo común: el uso del Teatro de las

Oprimidas, en la Figura 28., y de la investigación político-estética en los que problematizar diversas situaciones de injusticia donde se entrecruzan categorías sociohistóricas como las de género, raza y clase, todo ello a través de creaciones y representaciones teatrales cuyo objetivo es el de analizar los mecanismos de opresión que sostienen al patriarcado y buscar alternativas para transformar esta realidad, dando cabida a otras posibilidades de existencia y de ser sujeto.

Figura 28.

Teatro de las oprimidas



Nota. Obra de teatro The Pink Machine.
Imagen recuperada de Red Ma(g)dalena Internacional (2022)

A través de los seminarios, talleres y laboratorios implementados desde la Red, se busca desarrollar una estética feminista plural, capaz de albergar distintos feminismos que atraviesan la vida de las mujeres, así como una estética antirracista, anticapitalista y antipatriarcal. Esta posición política deviene en la concreción de espacios estéticos en los que se experimentan con y utilizan formas creativas de sonido/ritmo, imagen/movimiento, palabra/texto, de Teatro Imagen y Arco Iris del Deseo, asociado con varias técnicas de artes plásticas para la creación de personajes, improvisación y construcción de la dramaturgia

En el ámbito sudamericano y español podemos encontrarnos con una serie de experiencias teatrales vinculadas con esta idea de generar proyectos de innovación social y ciudadana que, al mismo tiempo, desarrollan y vehiculan una perspectiva de género y feminista:

Es el caso en Colombia del *Teatro La Máscara* (1973-actualidad), liderado y coordinado por Lucy Bolaños, Pilar Restrepo y Susana Uribe. En el seno de este equipo de trabajo nace en 2013 el Laboratorio de creación teatral y pensamiento feminista que pretende utilizar las poéticas teatrales para incorporar en la escena todas aquellas cuestiones, problemáticas, imaginarios y reflexiones vinculados con el pensamiento feminista y sus desarrollos teórico-prácticos en el ámbito de la investigación académica y la praxis social. Hasta la fecha, ocho han sido los laboratorios activados por el colectivo: 1) *Las genealogías femeninas. Nuestra propia genealogía*; 2) *Los cuentos del amor*; 3) *El asalto a la lengua de las mujeres*; 4) *El cuerpo en busca de un lugar*; 5) *Tejido y memoria de insumisas de Latinoamérica*; 6) *De la cocina al parque. El cuidado: ética y trabajo*; 7) *METÁFORAS del despojo*; 8) *Feminicidio: Contra la pedagogía de la crueldad se levanta el sororo rugir del amor*.

En Perú nos encontramos con el *colectivo Trenzar* (2016-actualidad), inicialmente constituido por Londra Flores, Mehida Monzón y Micaela Távora, desde el que se pretende generar espacios artísticos contestatarios y de participación feminista que introduzcan una mirada

reflexiva respecto a la situación de vulnerabilidad y problemas que viven las mujeres peruanas, así como un trabajo interdisciplinario respecto a temáticas como memoria, identidad de género y derechos humanos.

En el ámbito español, y más específicamente madrileño, nos encontramos con el laboratorio de investigación teatral feminista *Cómo me pone la lavadora* (2012-actualidad) dirigida por Beatriz Santiago, y que está integrado por más de treinta mujeres artistas cuyo proceso creativo se traduce en la creación de espectáculos teatrales, performances, festivales y formación, un ejemplo de ello lo vemos en la Figura 29.

Figura 29.

Obra de Teatro Malas



Nota. Imagen recuperada de la web “Como me pone la lavadora” (2022)

El laboratorio se traduce en la generación de procesos creativos que responden al deseo de investigar las experiencias propias, las que emanan de las vidas de las mujeres. Este recorrido toma la subjetividad femenina como herramienta válida e imprescindible desde la que explorar las relaciones y las desigualdades entre mujeres y hombres. Sus producciones desarrollan temas muy diversos:

- 1) *Cuadrilátero* (2012) acerca de los combates que las mujeres deben afrontar y sus consecuencias emocionales y afectivas (el maltrato en casa, la publicidad, la moda, los micromachismos, el embarazo y las situaciones laborales, la familia, la sexualidad, la maternidad, la educación sexual en los jóvenes, la histeria, los roles de género, el acoso por Whats App);
- 2) *Mujeres ejemplares o el coloquio de las perras* (2013), escenificación de teatro comunitario a partir de los personajes femeninos de las novelas ejemplares de Cervantes, y en el que se trata de analizar el modelo femenino establecido entre el Siglo de Oro y nuestra sociedad contemporánea. Un paralelismo que abre preguntas como ¿cuál es el modelo que deben seguir las mujeres ejemplares de hoy?;
- 3) *Transgresiones* (2014), resultado del proceso de investigación sobre los límites que los mandatos sociales imponen a las mujeres a lo largo de sus vidas y cómo éstas deciden transgredirlos para vivir y sobrevivir;
- 4) *Déjame que te cuente* (2015), construye a través de cuentos ancestrales y de historias de vida, que transitan a través de la pirámide de las violencias, un recorrido que desvela cómo el asesinato, el maltrato y la violencia machista está sustentado en toda una sociedad que pone en la base de las relaciones de género la desigualdad entre mujeres y hombres;

5) *Madremanya* (2015) proyecto colaborativo de carácter escénico, performático y transmedia, cuyo objetivo es generar un nuevo simbólico sobre mujeres migradas y los trabajos de cuidados. Es un instrumento de investigación artística donde las mujeres cuidadoras, sus historias de vida, sus prácticas y realidades son protagonistas, iluminando las vivencias de sectores femeninos escasamente visibilizados;

6) *Topografías del deseo* (2016), intervención multidisciplinar y artística en espacios ad-hoc que invita al público a reflexionar sobre cómo habitamos nuestros cuerpos también como territorio político donde transgredir los mandatos, cuestionar los límites, poniendo nuestros cuerpos en el centro, buscar palabras que nos representen, transitando por los placeres con voz propia y encontrar topografías ignotas;

7) *Malas* (2019), creación basada en la experiencia de mujeres diversas que nos hablan de su maldad (a menudo olvidada), de la maldad que la sociedad ha proyectado sobre ellas o de la maldad con la que sueñan. El espectáculo tiene su origen en un proceso de investigación sobre el imaginario de la santa y la bruja: ¿Cuándo te has sentido mala? ¿Cuándo te han acusado de ser mala?

Capítulo 4. El diseño y metodología de investigación

4.1. Fundamentación metodológica de la investigación

4.1.1. La investigación cualitativa y el paradigma interpretativo-hermenéutico como metodología de trabajo

Un primer acercamiento al diseño de investigación utilizado: la estrategia etnográfica

4.1.2. El estudio de caso como metodología de investigación en la tesis doctoral

4.2. Contexto, escenarios y selección de participantes

4.2.1. Escenario del estudio

4.2.2. Caso del estudio: diseño educativo del proyecto “Da la vuelta al espejo”

4.3. Preguntas de investigación y foco de estudio

4.4. Procedimientos y metodologías de recogida de información

Investigación Narrativa

Metodologías horizontales

Entrevistas grupales, abiertas y negociadas

Estudios observacionales

4.5. Dimensiones y categorías de análisis en el estudio

4.5.1. Pedagogía Teatral como ecología de aprendizaje

4.5.2. Análisis de la performance teatral, presentaciones y dinimizaciones como medios educativo-artístico para la concientización de género

a) La performance teatral como objeto artístico

b) La dinamización como metodología de reflexión dialógica

c) La recreación de la performance teatral como propuesta de transformación

4.5.3. Sistematización de la experiencia educativa de diseño e implementación de la performance teatral “da la vuelta al espejo” para la prevención de la violencia de género y promoción de la igualdad

4.6. Procedimientos de análisis e interpretación de los datos

Procesos de codificación y categorización

El mapeo conceptual, representaciones gráficas y audiovisuales

Análisis del discurso

Análisis de narraciones

4.7. Consideraciones éticas y de credibilidad de la investigación

«La creación nos implica en el cuerpo, en la cognición, en la emoción, en nuestra individualidad siempre atravesada por los otros y el mundo. Esa red compleja que es el vivir se manifiesta a través del arte renovando afectos, nuevos pensamientos y estructuras culturales y sociales»
El hilo de Ariadne, Marián López Fernández-Cao (2015)

4.1. Fundamentación metodológica de la investigación

4.1.1. La investigación cualitativa y el paradigma interpretativo-hermenéutico como metodología de trabajo

La investigación cualitativa es un campo de investigación que atraviesa disciplinas, campos y temáticas bien distintas, en áreas que van desde la educación a la comunicación o la sociología, pasando por la psicología, la medicina, la historia o la antropología, por citar algunos. Se trata de un amplio abanico de estrategias y formas de investigar asociadas a conceptos como el de *estudio de campo*, *investigación naturalista*, *etnografía* o, más recientes, como los de *post-fundacionalismo*, *post-positivismo*, *post-estructuralismo*, *estudios culturales e interpretativos*, etcétera. Cada uno de estos términos va asociado, en mayor o menor medida, a diversos momentos históricos por los que ha atravesado el campo de la investigación cualitativa.

Son muchas las definiciones dadas para caracterizar el significado de la investigación cualitativa. Así, por ejemplo, Denzin y Lincoln (2005, p. 4) ofrecen esta aproximación genérica inicial:

“La investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorándums personales. En este nivel la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan”

Por tanto, estamos ante un campo de investigación que involucra la recolección y el uso analítico de materiales empíricos – estudios de caso; experiencia personal; introspección; historia de vida, entrevista; artefactos; textos y producciones culturales; textos observacionales, históricos, de interacción y visuales – que describen tanto rutinas y momentos significativos como significados presentes en la vida de los individuos.

Un primer acercamiento a la bibliografía de la investigación cualitativa nos lleva a situar bajo este nombre a todas aquellas perspectivas de investigación que emergen como alternativa al enfoque positivista (cuantitativo) dominante en el campo de las ciencias sociales desde el siglo XIX. Nelson, Treichler y Grossberg (1992, p. 2) caracterizan el proyecto de la investigación cualitativa de la siguiente forma:

“La investigación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinario, y a veces antidisciplinario (counterdisciplinary). Atraviesa las humanidades y las ciencias sociales y físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática y enfocada. Sus practicantes son sensibles al valor de un acercamiento multimetódico. Están comprometidos con la perspectiva naturalista y el entendimiento interpretativo de la experiencia humana. Al

mismo tiempo, el campo es inherentemente político y moldeado por múltiples posiciones éticas y políticas”.

La investigación cualitativa abarca dos tensiones al mismo tiempo. Por un lado, es arrastrada hacia una amplia sensibilidad interpretativa, post-experimental, post-moderna, feminista y crítica. Por otro lado, es arrastrada hacia concepciones positivistas, post-positivistas, humanistas y naturalistas más estrechas de la experiencia humana y su análisis. Más allá, estas tensiones pueden ser combinadas en el mismo proyecto, llevando a ambas perspectivas, post-moderna o naturalista, o crítica y humanista, a tolerarse.

Ya hemos referido, al menos tangencialmente, de que el campo de la investigación cualitativa ha pasado por varias etapas, quizás sea convenientemente situarnos en la etapa actual, sobre todo por su importancia y relevancia para el futuro de los estudios cualitativos, y que a juicio de algunos autores como Seale, Gobo, Gubrium y Silverman (2004) debe llevar a comprender y ubicar las resistencias académicas y disciplinarias hacia la investigación cualitativa.

En efecto, no son pocas las ocasiones en las que se ha calificado el trabajo de los académicos cualitativos como de no-científico, o sólo exploratorio, o subjetivo. Se asemeja la investigación cualitativa más con el criticismo que con la teoría o la ciencia, siendo vista, además, como una agresión a la tradición occidental liberal basada en la idea de una “ciencia objetiva libre de valores”. Cuando no, directamente, se acusa al proyecto cualitativo de escribir ficción, nunca ciencia, y que no hay ningún modo de verificar sus declaraciones de verdad.

Uno de los mayores representantes de estas críticas será el denominado movimiento de investigación «basado en la ciencia» (SBR) quien, amparado en una metodología experimental basada en evidencia (*evidence-based*), ha creado un ambiente hostil hacia la proliferación de métodos de investigación cualitativa. Veamos cuáles son los puntos de diferencia entre ambas concepciones de la investigación (Becker, 1996):

- *Usos del positivismo y el post-positivismo.* Siguiendo a Flick (2002) podemos decir que si bien el abordaje cuantitativo ha sido usado con el propósito de “aislar causas y efectos, operacionalizando relaciones teóricas y midiendo y cuantificando fenómenos, permitiendo la generalización de los resultados”, lo cierto es que dicho proyecto hoy ha entrado en crisis, dadas las nuevas circunstancias del mundo social que fuerza a la investigación a hacer uso de estrategias inductivas, en vez de partir de teorías y probarlas, concibiendo el conocimiento y la práctica siempre en su carácter local y situado.
- *Reconocimiento de sensibilidades post-modernas.* El uso de métodos y supuestos cuantitativos positivistas ha sido rechazado por una nueva generación de investigadores cualitativos que están ligados a las sensibilidades post-estructural y/o post-moderna. Estos investigadores e investigadoras argumentan que los métodos positivistas no son sino una forma de contar historias acerca de sociedades o mundos sociales. No pueden ser ni mejores ni peores que cualquier otro método; sólo cuentan diferentes tipos de historias. Si bien, son muchos en la investigación cualitativa que, desde escuelas de pensamiento de teoría crítica (*critical theory*), constructivista, post-estructuralista y posmoderna, rechazan los criterios positivistas y post-positivistas al evaluar su propio trabajo, pues entienden que los mismos silencian numerosas voces, por lo que buscan métodos alternativos para evaluar su trabajo, incluyendo verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad moral, una ética del cuidado, praxis política, textos polifónicos, y diálogos con los sujetos.

- *Capturando el punto de vista de los individuos.* Tanto los investigadores cualitativos como cuantitativos están preocupados por el punto de vista individual. Sin embargo, los investigadores cualitativos creen que ellos pueden acercarse más a la perspectiva del actor a través de detalladas entrevistas y observaciones. Argumentan que los investigadores cuantitativos raramente son capaces de capturar la perspectiva de sus sujetos porque deben depender de métodos y materiales más remotos e inferidos, mientras que la investigación cuantitativa ve los materiales empíricos producidos por los métodos interpretativos como poco fiables, impresionistas y no objetivos.
- *Examinando las limitaciones de la vida cotidiana.* La investigación cualitativa es más propensa a confrontar las restricciones de la vida cotidiana del mundo social, mientras que la investigación cuantitativa raramente las estudia directamente. Los investigadores cualitativos, por otro lado, están comprometidos con una posición *emic*, ideográfica, basada en casos que dirigen su atención a las especificidades de casos particulares.
- *Asegurando copiosas descripciones.* La investigación cualitativa cree que las descripciones ricas y copiosas del mundo social son valiosas, mientras que los investigadores cuantitativos con sus compromisos éticos, nomotéticos, están menos preocupados por tales detalles, pues los mismos interrumpirían el proceso de desarrollar generalizaciones.

Miles y Huberman (1984, pp. 5-8) consideran como características básicas de la investigación naturalista las siguientes:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son únicamente “banales” o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
- Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden realizarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.
- Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna.
- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas.

Stake (1995, p. 47) considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo los atributos siguientes: (i) su *carácter holístico* (contextualizado, orientado al caso, evitando el reduccionismo y el elementalismo, buscando la comprensión singular más que las diferencias con otros); (ii) su *proyección empírica* (orientada al campo, enfatizando lo observable e incluyendo las observaciones de sus informantes, afanándose por ser naturalista, no intervencionista, y prefiriendo las descripciones en lenguaje natural); (iii) su *posicionamiento interpretativo* (basándose más en la intuición, poniendo la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes, concibiendo al sujeto investigador siempre en interacción con el caso de estudio); (iv) su *carácter empático* (atendiendo a los actores intencionalmente, buscando el marco de referencia en el que se mueve éstos, eso sí, a través de una planificación de diseños emergentes y sensibles, focalizando progresivamente el tema de investigación en lo émico, y procurando con los informes aportar una experiencia vicaria).

La consideración de la perspectiva interpretativa no tiene sentido si no consideramos, a la vez, otros enfoques generales teórico-prácticos de la enseñanza: el enfoque técnico y el enfoque crítico. Al enfoque técnico le va a corresponder una investigación de corte cuantitativo, empírico-analítico, mientras que el enfoque práctico se asocia con una investigación interpretativa, simbólica y una orientación cualitativa de cambio metodológico (Popkewitz, 1980, p. 28). Si esta última orientación se guía además por un “interés emancipatorio”, estaríamos ante la investigación crítica dirigida al cambio social.

Esta clasificación tiene su origen en el filósofo alemán Jürgen Habermas (1987). Para él, los distintos intereses rectores del conocimiento o, como él mismo los denomina, los intereses cognoscitivos, nos permiten diferenciar claramente tres grandes modelos teóricos y de investigación: el positivista (dominado por el interés técnico), el interpretativo (por el interés práctico), y el crítico (por el interés emancipatorio).

Los intereses cognoscitivos emergen en la filosofía habermasiana como las orientaciones generales o las estrategias cognoscitivas generales que guían los distintos tipos de investigación. Por tanto, los intereses cognoscitivos:

“Determinan el aspecto bajo el cual puede ser objetivada la realidad y, en esta medida, el aspecto bajo el cual puede hacerse accesible por vez primera la experiencia. Son las condiciones de posibilidad de la experiencia que puede reclamar objetividad, condiciones necesarias para los sujetos capaces de lenguaje y de acción” (Habermas, 1984, p. 176)

Quien hace la investigación no es un sujeto puro, aislado, sino que como integrante de la especie humana tiene una historia y vive enmarcado en un contexto. Pertenece a una comunidad científica que evoluciona en la medida que participa en un marco sociocultural determinado, vinculado a determinados medios de socialización: al trabajo, al lenguaje y a la dominación. La especie humana asegura su existencia en sistemas de trabajo social y de autoafirmación frente a la naturaleza, merced a una vida en común mediada por la tradición en la comunicación a través del lenguaje ordinario y con ayuda de identidades plasmadas en un *yo*, que reconfigura la conciencia de las personas por relación a las normas del grupo en cada nivel de individualización.

Los intereses que guían el conocimiento se adhieren a las funciones de un *yo* que, mediante procesos de aprendizaje, se adapta a las condiciones externas de vida, ejercitándose mediante procesos culturales a través de un nexo de comunicación con el mundo de la vida social, de forma que adquiere una identidad en el conflicto entre las solicitudes del instinto y las coerciones sociales.

Según la teoría habermasiana de los intereses cognoscitivos, el punto de vista desde el que analizamos la realidad que nos circunda tiene su origen en la estructura de intereses de las personas que comparten una determinada organización social, un modo de vida sociocultural concreto.

“La comprensión hermenéutica se dirige, por su estructura misma, a garantizar, dentro de las tradiciones culturales, una posible autocomprensión orientadora de la acción de individuos y grupos, y una comprensión recíproca entre individuos y grupos con tradiciones culturales distintas. Hace posible la forma de un consenso sin coerciones y el tipo de intersubjetividad discontinua, de lo que depende la acción comunicativa” (Habermas, 1982, p. 182)

El interés cognoscitivo que guía el deseo de conocer e intervenir desde esta perspectiva es *el interés práctico*, que trata de desarrollar formas de comprensión humanas que, con posterioridad, permitan informar de modo más adecuado las acciones de hombres y mujeres. La *comprensión* facilita a las personas comprender las características contextuales de las situaciones sociales en las que participan. La atención de la comunidad investigadora está ahora mucho más concentrada en la intencionalidad y comunicación de las personas y en la negociación de significados.

La vida social se diferencia del mundo físico. Las invariantes y la causalidad que hacen peculiar la realidad físico-natural o la *reificación* positivista de los ambientes humanos no son traspasables a la realidad sociocultural que define esta perspectiva hermenéutica.

La investigación en el marco de los modelos interpretativos dirige su atención a la identificación y comprensión de las normas implícitas que subyacen a las manifestaciones sociales, las explican y determinan. Estos significados latentes obligan a tener presente la *historia* del contexto cultural y las formas de socialización que rigen en una comunidad. La realidad que se capta va a ser muy diferente a la que se capta desde ópticas positivistas. Se trata de captar el significado que las propias personas intervinientes otorgan a sus acciones y a las de los demás, realidad ésta que iluminada con focos positivistas no permitiría desvelar las subculturas y las resistencias que subyacen a los comportamientos conflictivos.

Quienes a la hora de analizar las interacciones que tienen lugar en un aula específica se sirven de una metodología que recurre a la observación participante y a los diarios de las personas intervinientes, no recurren a escalas de interacción que no se ocupan de interrogarse sobre las subjetividades del alumnado y del profesorado. Es obvio que ambas estrategias de investigación *crean* realidades diferentes. La *perspectiva interpretativa* tratará de dilucidar el verdadero significado sobre la base de identificar las intenciones y motivos subjetivos que las acciones tienen para las personas que las llevan a término y para el resto de las que comparten esa situación.

“Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna” (Carr y Kemmis, 1988, p. 103)

Desde una perspectiva interpretativa, cualquier intervención educativa que el profesorado decida llevar a cabo condiciona su éxito al grado en que hayamos podido determinar la comprensión y el modo de razonamiento de las personas participantes en esa situación concreta, al grado de conocimiento de su cultura, símbolos y lenguaje compartidos. Sus resultados sacan a la luz las expectativas y exigencias de las personas que comparten un espacio, unas tareas y una cultura.

La definición de la objetividad es ahora el fruto de un consenso entre subjetividades al que se va a llegar como consecuencia de interacciones sociales. En relación a la causalidad de los fenómenos sociales, desde esta perspectiva interpretativa se llegan a diferenciar dos tipos de causalidad:

“Una es la del «por qué» un acontecimiento se produce a consecuencia de otro anterior. Las Ciencias empírico-analíticas tienden a centrarse en este tipo de causalidad. La segunda es la causa «a fin de». Una persona realiza una acción concreta a fin de que acontezca algo en el futuro. Esta última es la que supone la existencia de razones y motivos. Una Teoría social, por tanto, ha de dar cuenta de los dos tipos de causalidad para explicar fenómenos sociales” (Popkewitz, 1988, p. 72)

Pero también este enfoque histórico-hermenéutico comparte algunas características importantes con el empírico-analítico. Las dos perspectivas siguen considerando que la finalidad del conocimiento social debe asegurar la *neutralidad*. No existe una pretensión explícita de llegar a transformar las situaciones en las que participan, lo que no implica que el enfoque interpretativo se cierre a la hora de formular juicios de valor. De hecho, la realización de investigaciones hermenéuticas y su posterior comunicación de los resultados, crea un clima propicio al diálogo y a la negociación entre las partes interesadas, lo que puede hacer aflorar posibilidades de *intervención práctica* por la vía del consenso.

Además, el modelo interpretativo incrementa la capacidad de autorreflexión y de reflexión colectiva en las personas implicadas, con lo que la modificación de los comportamientos puede incitar a reconsiderar y actuar sobre algunos aspectos de la realidad cotidiana de su medio, aunque su objetivo primordial sea sólo la comprensión y reflexión sobre la realidad, no su transformación.

Wittrock (1989) incluye dentro de esta perspectiva interpretativa los enfoques de investigación etnográfico, cualitativo, observacional, participativo, estudios de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico y constructiva. Aun siendo diferentes, guardan fuertes semejanzas y, para él, la denominación *interpretativa* es más adecuada por tres razones fundamentales:

- Es más inclusiva que muchas de las otras;
- Evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente cualitativos, en oposición a lo cuantitativo, dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en estos trabajos;
- Apunta al aspecto clave de la semejanza entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano, en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador, donde las personas son agentes activos en la construcción de la realidad en la que se encuentran.

La *investigación interpretativa* pretende saber qué ocurre, o, qué ha pasado, y qué significa o ha significado para los sujetos o grupos. Dentro de esta perspectiva interpretativa, entendida de forma amplia, situaríamos los análisis etnográficos, los ecológicos, los fenomenológicos, los cualitativos, y los naturalistas en general (Doyle, 1981, 1983; Bolster, 1983; Eisner, 1981; Schön, 1983)

La *investigación interpretativa* en el campo educativo tiene como objeto fundamental las aulas, como medio social y culturalmente organizado, y al profesorado y al alumnado como

elementos intrínsecos del proceso educativo. Lo importante son las actividades de las personas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social, dentro de una concepción de la práctica que se modifica cambiando la forma de comprenderla. El investigador no dirige la acción mediante prescripciones provenientes de la teoría, sino que pretende clarificarla para que sean las y los actores de la práctica quienes autorregulen sus experiencias educativas.

Dentro de este *enfoque interpretativo*, los estudios etnográficos han cobrado mucha fuerza en los últimos tiempos. Para algunos autores, esta visión englobaría toda la investigación cualitativa (Torres, 1988). Sin embargo, Goetz y LeCompte (1988) advierten que “*la etnografía educativa no forma una disciplina independiente ni un área de investigación bien definida*”, sino un enfoque de los problemas y procesos de la educación, una síntesis interdisciplinar emergente influida por la Antropología, la Psicología, la Sociología y la Investigación en Educación. Por esto, aún hoy, no existe un consenso respecto de cuál debe ser su alcance y su método.

Respecto a la enseñanza, dos son las preocupaciones fundamentales de la *investigación etnográfica*: la naturaleza de las aulas como ambiente social y culturalmente organizado para el aprendizaje, y el contenido de las perspectivas y los significados del profesorado y del alumnado en tanto que intrínsecos al proceso educativo (Erikson, 1989).

Goetz y Le Compte (1988, p. 28), en referencia al diseño de investigación etnográfica, afirman que requiere de estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural.

“Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos. Estos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal y como se dan en los escenarios del mundo real. Tercero, la investigación tiene su carácter holista”.

Resumiendo, podemos señalar siguiendo a Torres (1990), algunos de los presupuestos más significativos en el modelo teórico y de investigación de la perspectiva interpretativa:

- mantiene la unidad de pensamiento y experiencia, sujeto y objeto;
- (asume que la realidad y el sujeto conocedor están interrelacionados);
- defiende la unidad del pasado, presente y futuro;
- (busca el conocimiento intersubjetivo, interpersonal, inclusivo, esto es, “¿cómo conozco lo que hago?”);
- emplea diseños de investigación emergentes, a través de un proceso inductivo;
- el objetivo es captar el proceso tal y como ocurre naturalmente;
- permanece abierto a todos los factores que se manifiesten dentro de un contexto dado;
- trata de capturar el significado y la intencionalidad de los sujetos mediante un proceso intersubjetivo;
- focaliza la investigación sobre asuntos contextuales y situaciones que enmarcan las acciones y los significados de aquéllos que están siendo observados;
- estudia todos los aspectos de la conducta, tanto manifiestos como encubiertos;

- busca explicaciones preocupándose por la comprensión del significado y los propósitos de las acciones que tienen lugar en situaciones específicas;
- dado que la teoría y la investigación están vinculadas a valores concretos, reivindica que éstos puedan ser puestos de manifiesto e investigados;
- separa teoría y práctica;
- está preocupado por la validez, basada en la consistencia interna, el consenso experiencial.

Un primer acercamiento al diseño de investigación utilizado: la estrategia etnográfica

No debemos negar la controversia en torno a cuáles son las características distintivas de la etnografía (Atkinson y Hammersley, 1994). Por ejemplo, Spradley (1979) habla de que lo fundamental es el registro del conocimiento cultural, Gumperz (1981) entiende que lo básico es la investigación detallada de patrones de interacción social, mientras que para Lutz (1981) es el análisis holístico de las sociedades. Unas veces se define a la etnografía como esencialmente descriptiva, mientras que otras veces se la considera como una forma de registrar narrativas orales (Walker, 1981), aunque ocasionalmente también se subraya su papel en el desarrollo y verificación de teorías (Glaser y Strauss, 1967; Denzin, 1978).

Tomando las ideas de Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez (1996), podemos referirnos a la *etnografía* como el *método* de investigación por el que se aprende el modo de vida de la unidad social. A través de la etnografía se persigue la descripción, reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto etnografía, nos referimos al producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social.

Atkinson y Hammersley (1994: 248) conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo;
- Una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas;
- Se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero en profundidad;
- El análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

Por su parte, Spindler y Spindler (1992, pp. 63-72) a la hora de enumerar los requisitos para realizar una buena etnografía educativa. La primera característica es el requerimiento de la *observación directa*. No importa los instrumentos, ni el sistema de codificación, aparatos de registro o las técnicas utilizadas. La primera obligación del etnógrafo es permanecer donde la acción tiene lugar, de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción.

En segundo lugar, el etnógrafo debe pasar el *tiempo suficiente el escenario*, aunque no existe una norma rígida que nos indique el tiempo, de permanencia en el escenario. Lo importante

aquí es analizar la observación etnográfica, que se consigue permaneciendo durante el tiempo que permita al etnógrafo ver qué sucede en repetidas ocasiones.

La tercera condición de una buena etnografía educativa es la necesidad de contar con un gran *volumen de datos registrados*. El papel del observador en este sentido será fundamental, recogiendo todo tipo de información a través de notas de campos o utilizando los recursos, tecnológicos disponibles en la actualidad tales como grabaciones en audio y vídeo, películas, fotografías, etc.

Una cuarta condición será el *carácter evolutivo* del estudio etnográfico. En un principio, el etnógrafo debe introducirse en el campo con un marco de referencia lo suficientemente amplio que le permita abarcar con una amplitud el fenómeno objeto de estudio. Al menos al comienzo de su trabajo, el etnógrafo no debería trabajar con hipótesis específicas, sino con la mente totalmente abierta, entendiendo de esta forma a la mayor cantidad posible de relaciones.

Como quinta condición nos encontramos con la utilización de *instrumentos* en el proceso de realizar una etnografía. Los registros de las observaciones de las entrevistas son la base del trabajo etnográfico, pero pueden utilizarse otros instrumentos como cuestionarios.

La sexta condición será el uso de la cuantificación cuando sea necesario, eso sí, no es el punto de inicio, ni el objetivo último. La instrumentación y la cuantificación han de entenderse como procedimientos empleados para reforzar cierto tipo de datos, interpretaciones o comprobación de hipótesis en distintos grupos.

En séptimo lugar, tenemos el *objeto de estudio* de la etnografía educativa, se trata de describir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes o en sus cuerpos, cómo dicho conocimiento es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo.

Por último, debemos considerar un *holismo selectivo y una contextualización* determinada en la realización de la etnografía educativa. El holismo es un ideal deseable, siempre y cuando lo reduzcamos operativamente al entorno inmediato donde se centra nuestra investigación.

El empleo de métodos etnográficos incluye la existencia de grupos y el establecimiento de relaciones entre quien realiza la investigación y los miembros del grupo. En lo que se refiere al papel del investigador o de la investigadora, éste es descrito como participante. A veces, se señala que su papel es simplemente el de un *observador participante* que no existe en las estructuras formales del grupo, pero que tiene presencia en las aulas. Otras veces, el sujeto investigador es un miembro del grupo y se podría hablar entonces de *participante observador*.

La progresiva involucración del investigador externo en el grupo es entendida como un proceso de *culturización*. Este proceso es descrito como una transición del estatus de *extraño al de amigo*, siendo significativo este cambio de papel del investigador. No obstante, las relaciones entre los miembros del grupo y del investigador plantean también problemas éticos relacionados con la propiedad intelectual de la investigación, la confidencialidad de los datos, el acceso a la información, etc.

Pero no son únicamente el papel del investigador y su relación con el grupo, los únicos aspectos a considerar en el abordaje etnográfico. Denzin (1978) considera siete áreas de decisión en la investigación etnográfica:

1. el foco y finalidad del estudio y las cuestiones que aborda;

2. el modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección;
3. los participantes o sujetos del estudio, el escenario y contexto(s) investigados;
4. la experiencia del investigador y sus roles en el estudio;
5. las estrategias de recogida de datos;
6. las técnicas empleadas en el análisis de datos;
7. los descubrimientos del estudio: interpretaciones y aplicación.

Aunque las fases de la investigación etnográfica suelen estar menos definidas que las de otros métodos de investigación, Goetz y LeCompte (1988, p. 172) plantean cuatro fases en un estudio etnográfico: (i) se plantean las cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para el estudio; (ii) se aborda el acceso al escenario, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de datos y de registro; (iii) se aborda la recogida de datos; (iv) se lleva a cabo el análisis e interpretación de los datos.

4.1.2. El estudio de caso como metodología de investigación en la tesis doctoral

El proyecto de investigación que sometemos a valoración se enmarca dentro de una perspectiva cualitativa de investigación, pues se comparten los principales elementos característicos de este tipo de aproximación en el campo de las ciencias sociales (Taylor & Bodgan, 1984; Denzin y Lincoln, 2005; Tójar Hurtado, 2006; Stake, 2010; Villagrà Sobrino, 2012):

- énfasis por la comprensión de fenómenos socioeducativos, utilizando para ello una vía inductiva;
- diseño de investigación emergente (*progressive in focus*); se va construyendo a medida que avanza la investigación, aunando las perspectivas y visiones de los participantes implicados;
- perspectiva holística, puesto que el fenómeno se concibe como un sistema complejo que ha de ser abordado en su totalidad, donde las personas y los escenarios son situados en un contexto, al cual se accede mirando la realidad desde la globalidad;
- contacto o “insight personal, pues el investigador/a mantiene contacto directo con las personas y/o situación estudiada, formando parte de ella. Un posicionamiento humanista, en el cual los investigadores/as representan un papel importante dando voz a las creencias, pensamientos y reflexiones de las personas investigadas;
- uso de muestreo no aleatorio, porque lo que interesa es seleccionar aquellas personas, experiencias y escenarios que ayudarán a profundizar en la comprensión del problema de investigación que nos ocupa;
- orientación hacia el caso único, desarrollando un conjunto de conocimientos ideográficos en busca de significados que describan de forma exhaustiva la particularidad de nuestro objeto de estudio;
- uso de procesos de triangulación de fuentes y de métodos, como estrategia esencial para otorgar credibilidad a la investigación.

En esta propuesta se opta por una metodología con estudios de casos (Yin, 1994; Stake, 1995; Bassey, 1999; Gomm, Hammersley y Foster, 2004), ampliamente aceptada en la comunidad

científica y experimentada en Europa y el ámbito anglosajón durante las últimas décadas, en tanto sistema de investigación que permite evaluar tanto innovaciones educativas complejas en su propio contexto, así como fenómenos sociales y educativos en general (Simons, 2009), enriqueciendo además el campo de la investigación social desde una perspectiva interpretativa, al incluir las perspectivas de los y las participantes, enfatizando el proceso de implementación e interpretación de los acontecimientos en sus propios entornos socioculturales y políticos.

Para avanzar en la comprensión y entender la complejidad del “caso en la acción”, creemos conveniente señalar alguna de las fortalezas y virtudes de este método (Stake, 1995; Flyvbjerg, 2004; Simons, 2009):

- El EC que usa en particular métodos cualitativos permite estudiar de manera profusa la experiencia y complejidad de distintos fenómenos (p.ej. un programa, una política, un aula, etc.) así como proceder a su interpretación tomando como referencia las características del contexto en las que se aplican unas y otros. A su vez, a través de los EC, podemos documentar diversas perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, aportar evidencias acerca de la influencia de los participantes clave y sus interacciones.
- Un EC también puede ser útil para comprender que nuestro objeto de estudio se encuentra inserto en un contexto dinámico de cambio. De esta manera, el investigador/a puede extraer evidencias de los factores que jugaron un papel fundamental en la toma de decisiones de los actores, o en la implementación de un programa o una política, así como analizar los posibles vínculos entre ellos.
- Los EC son métodos flexibles. Esta característica viene dada por tres razones principalmente. En primer lugar, se entiende que el EC no depende del tiempo ni está limitado por la perspectiva en la que nos situemos. Por ello, podemos realizar estudios de caso en pocos días, meses o años, y quedar redactados de formas diferentes con una extensión adecuada a nuestra escala de tiempo. En segundo lugar, el EC es receptivo a los cambios de objetivo, así como a las consecuencias imprevistas de los contextos en acción. En tercer y último lugar, lo que caracteriza un EC no es la selección de las técnicas de recogida de datos, ni la aproximación, cualitativa, cuantitativa o mixta de la que se parta. En este sentido, el EC puede incluir diversidad de métodos, siempre y cuando sean apropiados para comprender el caso.
- Por último, otro aspecto importante que destaca las virtudes de esta metodología es que constituyen un buen medio de comunicación entre investigadores, expertos y participantes en la investigación puesto que los EC están generalmente redactados en un lenguaje accesible. A su vez, los EC tienen el potencial de implicar a los participantes en el proceso de investigación, esta posibilidad nos abre a la importancia de la co-construcción de la realidad percibida mediante las relaciones e interpretaciones conjuntas que se crean en el campo.

4.2. Contexto, escenarios y selección de participantes

4.2.1. Escenario del estudio

Esta investigación ha sido desarrollada con un enfoque cualitativo de estudio de casos (Stake, 2005; Simons, 2009) que se realiza a través de la observación no participante, descripción y análisis de un proyecto educativo en el que se ha implementado una performance teatral para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad en una experiencia particular

que se pone en marcha durante el primer trimestre del curso académico 2018/19 en el contexto de un Instituto público de Educación Secundaria de una ciudad de Castilla y León.

La selección de este caso comienza por nuestro conocimiento previo de esta experiencia el curso anterior. El grupo de profesoras de formación profesional del IES que lo lidera nos invitaron a asistir a una de las representaciones del producto final que se estaba realizando con el grupo de segundo curso del Grado Superior de Animación Sociocultural y Turística, usando la performance y las artes escénicas como medio educativo y social para trabajar los contenidos curriculares obligatorios del módulo, así como, de forma transversal, educar para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad, tanto con los y las estudiantes del grado como con jóvenes de educación secundaria obligatoria de otros centros de la ciudad. Aprovechamos la ocasión para grabar esta experiencia educativa en video y realizar algunas entrevistas informales a estudiantes y profesoras que nos aproximaron a la experiencia realizada en ese momento.

El centro público de educación secundaria donde se lleva a cabo esta experiencia se encuentra en un barrio de una ciudad de la comunidad autónoma de Castilla y León. Es un centro grande, con un número total de estudiantes que sobrepasa los 1.400 con más de 70 profesores y profesoras distribuidos en 17 departamentos. Es un centro de línea 6 en la etapa de la ESO, una de las cuales tiene un programa British de bilingüismo en inglés y línea 4 en Bachillerato con dos especialidades: Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales. Además, tiene una diversa propuesta de Ciclos Formativos Presenciales de la rama de Servicios Socioculturales y a la Comunidad con 4 especialidades: Educación Infantil, Integración Social, Animación Sociocultural y Turística y Promoción e Igualdad de Género. También cuentan con un Ciclo Formativo de Educación Infantil a distancia. El alumnado que recibe el centro proviene de los barrios circundantes de esta zona, así como de algunas zonas rurales próximas a la ciudad.

El proceso educativo investigado consiste en la creación de una performance teatral llamada “Da la vuelta al espejo” que tiene como objetivo visibilizar los micromachismos y promover la prevención de la violencia de género y la igualdad entre el alumnado de Formación Profesional que lo realiza, y los y las estudiantes de secundaria de los diversos centros educativos que acuden a las presentaciones como audiencia.

Esta experiencia educativa-artística la desarrolla, específicamente, el alumnado de dos grados superiores de FP, el de Técnico Superior de Animación Sociocultural y Turística y el de Promoción de la Igualdad de Género, a través de la implicación de tres profesoras que imparten tres asignaturas diferentes de estas titulaciones: Habilidades Sociales de 2º curso de Promoción de la Igualdad de Género, Prevención de la Violencia de Género de 1º curso de Promoción de la Igualdad de Género e Información Juvenil de 2º curso de Animación Sociocultural y Turística.

El grupo de estudiantes que ha participado en este proceso está compuesto por un total de 45 chicas y chicos, principalmente mujeres (85%). La mayoría se concentra en el módulo de Animación Sociocultural y Turística (55%), en el que a la vez se encuentra la mayor cantidad de hombres. El resto del grupo se distribuye en 1º y 2º del módulo de Promoción de la Igualdad de Género en el que casi en su totalidad son mujeres, excepto dos hombres, uno en cada grupo. Un 42% de los y las integrantes del grupo tienen edades entre los 21 y 25 años, le sigue el grupo de 19 años (25%) y el resto que se distribuye entre las edades de 26 y 30 años. La mayoría del grupo ha finalizado los estudios de Bachillerato, BUP o Formación Profesional de Grado Medio.

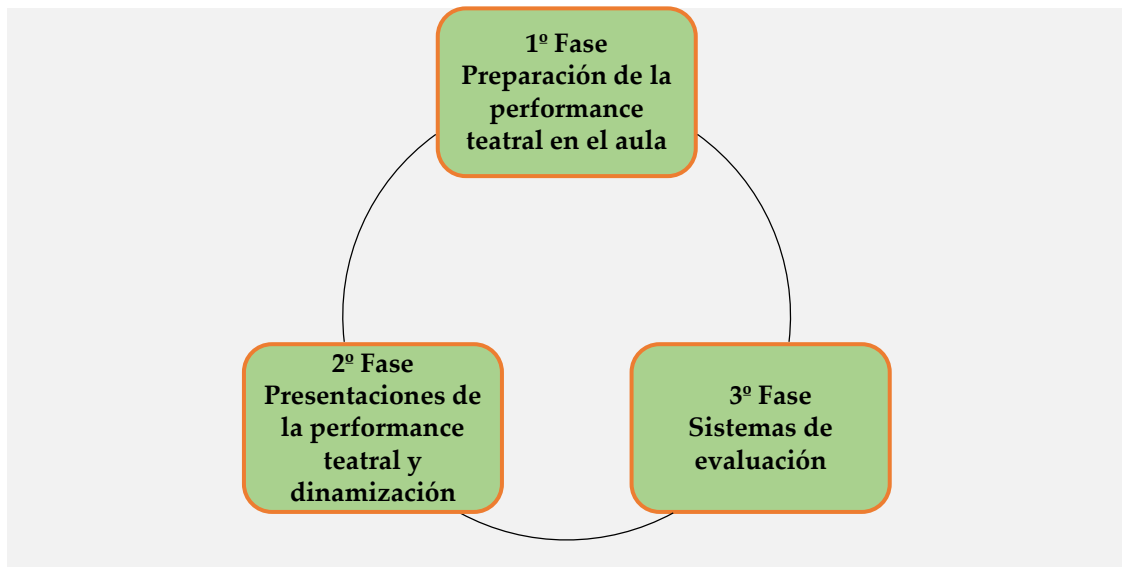
Para realizar este estudio, se contó con el permiso, la confidencialidad y el anonimato de todas las personas e instituciones participantes en esta investigación. Para el acceso al centro educativo de educación secundaria se pidió autorización por escrito a la Dirección General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y, posteriormente, a la dirección del centro, así como se le comunicó a la inspección educativa. Una vez cumplidos estos trámites, se negoció el acceso y las condiciones de la investigación con los tres grupos de estudiantes y las tres profesoras en una sesión presencial y luego se firmó de forma individual el consentimiento informado de participación para todo el proceso de investigación.

4.2.2. Caso del estudio: diseño educativo del proyecto “Da la vuelta al espejo”

La ecología de aprendizaje estudiada ha sido implementada por tres docentes en el contexto educativo de prácticas del alumnado de Formación Profesional (FP) en el que han desarrollado una performance teatral dirigida a estudiantes de Educación Secundaria (ESO). El desarrollo de este proyecto ha sido la base de esta investigación que se ha llevado a cabo a través de un estudio de caso con enfoque cualitativo y observación no participante de las tres fases que componen esta experiencia educativa impulsada por las profesoras en conjunto con el alumnado. En la Figura 30., vemos una síntesis de las tres fases del diseño educativo estudiado, y a continuación la descripción más detallada de cada fase.

Figura 30.

Fases del diseño de trabajo desarrollado en el aula por las docentes



Nota. La figura representa las fases del diseño educativo implementado por las profesoras a cargo del proyecto (elaboración propia).

1º Fase - Proceso de preparación del montaje escénico en el contexto escolar formal.

Esta fase consiste en el proceso de ideación, desarrollo y ensayos de la performance teatral a la que se le dedica 12 sesiones de clases. Estas sesiones se llevan a cabo con los tres grupos conjuntamente durante dos espacios horarios a la semana a lo largo del primer trimestre del curso, los miércoles de 17'00 a 19'00 horas y los jueves de 15'00 a 17'00 horas en el espacio del salón de actos del centro. Este agrupamiento, organización horaria y espacial es posible porque todos los ciclos de FP tienen horario de tarde en este centro y las profesoras han buscado activamente

la coincidencia en horarios en esas dos franjas a la semana. El resto del horario de las tres asignaturas en los tres grupos se desarrolla en aula habitual con su profesora correspondiente dentro del horario de tarde del centro que abarca desde las 15'15 horas y las 21'05 horas, con un recreo entre las 17'55 y las 18'20 h.

En esta etapa de creación y desarrollo de la performance teatral suceden diversos acontecimientos que evidencian la metodología de enseñanza implementada por las profesoras y el reflejo del proceso de aprendizaje que lleva el alumnado a través de la indagación reflexiva-dialógica y prácticas teatrales en las que se corporizan las experiencias vividas propias y las de sus entornos más cercanos.

2º Fase - Representación y dinamización del montaje escénico en un contexto sociocultural externo (centros cívicos) con una audiencia de estudiantes de secundaria.

Esta fase está compuesta por el proceso de presentaciones de la performance teatral que se ha realizado en cinco centros cívicos de la ciudad con seis funciones en total. Además, se realizó una presentación en el acto institucional del día en contra de la violencia de género en el Ayuntamiento dirigida a grupos sociales y autoridades de la ciudad. Después de las presentaciones de la performance teatral, las y los estudiantes de FP realizan una dinamización con el alumnado de secundaria que acude a los centros cívicos como audiencia. En este momento dialogan y reflexionan sobre lo visto en la obra. Al mismo tiempo, proponen algunos cambios a la problemática original de la obra para transformar las situaciones que se presentan y recrear, en una segunda versión, las nuevas propuestas incluyendo la participación activa de la audiencia de secundaria.

3º Fase - Metodologías e instrumentos evaluativos implementados en la experiencia educativa.

Los sistemas de evaluación que hemos identificado durante esta experiencia artística-educativa son: la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación. Las dos primeras, están presentes a lo largo de la experiencia educativa y la tercera se realiza al finalizar el proceso.

4.3. Preguntas de investigación y foco de estudio

OBJETIVO 1: Indagar acerca de los procesos de creación y dramatización teatral utilizados en las aulas de Formación Profesional y sus efectos en términos de aprendizaje creativo del alumnado, implicación en los procesos pedagógicos formales y la conformación de identidades profesionales feministas y con enfoque de género en el campo de la intervención sociocomunitaria

1.1. Explorar las posibilidades del TAE como una experiencia concientizadora y de promoción de la igualdad de género a través de la implementación en el aula de procedimientos pedagógicos de expresión artística y estrategias organizativo-metodológicas

1.2. Examinar el papel que juega el TAE para facilitar experiencias de creación colectiva y de apropiación de contenidos con enfoque de género a partir del diseño y ejecución de prácticas dramáticas corporalizadas

1.3. Describir el papel que juega el TAE como una experiencia conectiva que permite usar los recursos del entorno y las relaciones con otros contextos socioeducativos como la escuela, para fortalecer el desarrollo de políticas de igualdad y de visibilización de la violencia de género llevadas a cabo a nivel local

OBJETIVO 2: Comprender la potencialidad del Teatro Aplicado para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad a través de las presentaciones de la performance teatral “Da la vuelta al espejo” creada por estudiantes de Formación Profesional (FP), y dirigida a una audiencia de estudiantes de Educación Secundaria (ESO).

2.1. Analizar los roles actanciales que juegan tanto hombres como mujeres en la reproducción de determinadas conductas y estrategias relacionales asociadas al micromachismo, valorando el efecto de la dramatización escenificada a la hora de generar una experiencia colectiva y compartida capaz de activar procesos de interpelación entre la audiencia de estudiantes de secundaria.

2.2. Comprender el papel que juegan los procesos de mediación pedagógicas contemplados en la propia performance teatral a la hora de favorecer no sólo la activación de procesos perceptivos, afectivos y cognitivos entre el alumnado de secundaria a través del diálogo participativo respecto de las diversas escenas de micromachismos, sino también de las estrategias implementadas para facilitar una reflexión compartida respecto de los conocimientos tácitos de género que traen consigo las y los estudiantes de secundaria.

2.3. Describir y analizar los procesos de enunciación colectiva y coautoría que se establecen a través de la performance teatral, y las formas en las que se desarrolla en la audiencia de secundaria una competencia espectral con enfoque de género a través de su implicación en la generación de nuevas producciones narrativas a partir de la representación inicial escenificada por las y los actores/estudiantes de Formación Profesional.

OBJETIVO 3: Elaborar una sistematización de la experiencia de performance teatral y de promoción de la igualdad de género llevada a cabo en el ámbito de la Formación Profesional, a través de una interpretación crítica realizada por las y los participantes del proceso.

3.1. Mediante una tarea de devolución informativa, proceder al ordenamiento, reconstrucción, descubrimiento y explicitación del proceso vivido por estudiantes y docentes con el objeto de examinar los factores que han intervenido para desarrollar o fortalecer la experiencia educativa o, por el contrario, limitarla o dificultarla.

3.2. Contribuir mediante la evaluación conjunta de estudiantes, docentes y equipo investigador a la producción de conocimientos y aprendizajes capaces de orientar un trabajo futuro en la línea del desarrollo de experiencias de teatro aplicado en educación con perspectiva de género y feminista.

4.4. Procedimientos y metodologías de recogida de información

En este apartado se explican cómo se ha desarrollado la recogida de información, qué técnicas e instrumentos se han utilizado para la recopilación de datos (Tabla 5), y así poder representar la realidad desde los distintos puntos de vista implicados en la investigación. Para la recogida de datos, por tanto, se han utilizado diversos instrumentos, procedimientos y técnicas etnográficas basándonos principalmente en los estudios de “teatro etnográfico” (Denzin, 2018) y de investigación etnográfica en educación (Vigo-Arrazola, 2019; Maisuria y Beach, 2017). Estas referencias tienen el objetivo de acercar la investigación hacia formas de descripción densa del escenario artístico educativo seleccionado, garantizando así la validez y credibilidad del análisis cualitativo realizado:

Tabla 1.
Procedimientos, Técnicas e Instrumentos de recogida de información

SESIONES	PROCEDIMIENTOS	DATOS	CODIFICACIÓN
12 Sesiones de Clases en el aula (SCL)	Observación (no) participante de todas las clases conjuntas del alumnado de tres asignaturas para la puesta en marcha del proyecto. Todas ellas fueron grabadas en video.	Comentario Profesora	SCL / CP1 / CP2 / fecha
		Comentario Estudiante (mujer/hombre)	SCL / CE / m-h
		Registro Audiovisual	SCL / RA / fecha
		Registro Cuaderno de Campo	SCL / RCC / fecha
2 Sesiones de evaluación en el aula (SE)	Observación (no) participante de dos sesiones de evaluación en el aula al finalizar todas las presentaciones de la performance teatral. Ambas fueron grabadas en video.	Comentario Profesora	SE / CP1 / CP2 / fecha
		Comentario Estudiante (mujer/hombre)	SE / CE / m-h / fecha
		Registro Audiovisual	SE / RA / fecha
		Registro Cuaderno de Campo	SE / RCC / fecha
6 Funciones de la performance teatral (F)	Observación (no) participante realizada por dos investigadoras del montaje teatral en los diversos centros cívicos que se ha presentado. Todas ellas fueron grabadas en video.	Registro Audiovisual Performance Teatral	F / RAPT / fecha
		Reflexión Grupal en equipos de trabajo	F / RG
		Propuesta Narrativa del alumnado (ESO) (mujer/hombre)	F / PN / m-h
		Recreación del alumnado (ESO)	F / R / fecha
16 Entrevistas Estudiantes FP (EEFP)	Son 8 entrevistas individuales realizadas durante el proceso de creación y 8 entrevistas después de las presentaciones de la obra para saber si la experiencia en los centros cívicos, frente al público escolar y docente que acude a ver la obra ha producido algún cambio en las opiniones, percepciones y/o expectativas que tenía el alumnado antes de haber vivido este proceso.	Comentario Pre-representaciones (mujer/hombre)	EEFP / CPre / m1, h2, m3...
		Comentario Post-representaciones (mujer/hombre)	EEFP / CPost / m1, h2, m3...
3 Entrevistas Profesoras FP (EFPF)	Estas entrevistas se han realizado en una sesión individual con cada una de las profesoras implicadas en el proyecto. Este encuentro se ha producido al término del proceso educativo y ha tenido como objetivo conocer de primera fuente cómo se ha gestado esta idea de utilizar las artes escénicas como metodología educativa desde sus orígenes hasta las percepciones, enseñanzas y aprendizajes al término de la experiencia.	Comentario profesora	EFPF / CP / 1, 2
9 Entrevistas Estudiantes ESO (EESO)	Estas entrevistas las hemos realizadas al término de cada presentación en los centros cívicos para conocer las opiniones y/o percepciones del alumnado de los diversos Institutos que asistieron como espectadores y participantes activos de las dinimizaciones que se realizaban después de la obra. Entrevistamos a seis alumnos y tres alumnas de ESO. La selección de algunos fue al azar y otros los hemos seleccionado por los comentarios que hacían en la parte de la dinamización.	Comentario estudiante ESO (mujer/hombre)	EESO / CE / m1, h2, m3... / fecha
	Entrevistas realizadas al término de cada presentación en los centros cívicos para conocer las opiniones y/o percepciones de		EPEO / CP / m1, h2, m3... / fecha

6 Entrevistas Profesoras/es ESO (EPESO)	las y los docentes que asistieron con sus grupos de estudiantes. Entrevistamos a cinco profesoras y un profesor. La selección estuvo condicionada por la disponibilidad de tiempo de cada docente.	Comentario profesora/or ESO (mujer/hombre)	
3 Análisis de Programaciones (AP)	Análisis de las Programaciones anuales de las tres asignaturas implicadas en el proyecto: Prevención de la violencia de género, Habilidades Sociales e, Información Juvenil.	Programación Prevención de la violencia de género	AP / PPVG
		Programación Habilidades Sociales	AP / PHS
		Programación Información Juvenil	AP/ PIJ
8 Análisis Diarios de Aprendizaje (ADA)	Análisis de los diarios de aprendizaje del alumnado del módulo de Promoción de la Igualdad de Género de la asignatura de Habilidades Sociales.	Diarios de Aprendizaje (mujer-hombre)	ADA / m-h
8 Análisis de exámenes (AE)	Análisis de los exámenes del alumnado de los módulos de Promoción de la Igualdad de Género y Animación Sociocultural y Turística de las asignaturas de Información Juvenil y Prevención de la Violencia de Género.	Examen (mujer- hombre)	AE / m-h
2 Análisis Material Visual y de Lectura	Análisis de un material escrito entregado por las profesoras al alumnado para la identificación de los micromachismos.	Cartel de Difusión	MV / C
		Texto <i>Micromachismos: La violencia invisible en la pareja.</i> Luis Bonino (1996)	ML / TMM
		Folio con ejemplos de los micromachismos en la vida cotidiana	ML / FMM
		Libro <i>Palabras para la evaluación.</i> Pérez P., Díez P. y del Barrio A. (2018)	ML / LE
1 Análisis de información obtenida tras una sesión de devolución con el alumnado.	Realización sesión de devolución con el alumnado de Formación Profesional tras finalizar el proceso.	Discursos y/o comentarios del alumnado.	DEV / A / fecha

Nota. Elaboración propia

Investigación Narrativa

Representa un (sub)campo dentro de la investigación cualitativa cuyo objeto de estudio específico es de las narraciones en tanto formas de acción socialmente determinadas, performances socialmente situadas, modos de actuar y dar sentido al mundo (Denzin & Lincoln, 2015). En el caso que nos ocupa abarcaría las siguientes modalidades de indagación (Chase, 2015):

- un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significativo y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo (Bruner, 1986). Se trata de incorporar el punto de vista del narrador, expresando éste emociones, pensamientos e interpretaciones que lo convierten en el protagonista del relato, bien como actor, bien como observador interesado en la acción de los y las demás.

- concebir la narración como activamente creativa, enfatizando la voz (o voces) del narrador, el qué comunica y cómo lo hace, pero también desde dónde habla – posición social y epistémica (Gubrium & Holstein, 2002)
- considerar que dichas historias apuntan también hacia las posibilidades y limitaciones que tienen (y han tenido) los individuos a la hora de construir su identidad, analizando entonces las similitudes y diferencias entre las narrativas, subrayando regularidades, subjetividades y realidades que se generan en tiempos y lugares específicos (Brockmeier & Carbaugh, 2001; Bruner, 2002).
- sin olvidar, además, que al ser las narrativas realizaciones interactivas socialmente posicionadas, y producidas en un contexto y para una audiencia particulares y con fines específicos, se convierten en producciones conjuntas entre el narrador y el oyente (Bauman, 1986; Briggs, 2002);
- incorporando a los propios investigadores en tanto narradores que también extraen significados en primera persona de los materiales que estudian, desarrollando sus propias voces a medida que construyen voces y realidades de otros (Crawley, 2002), tornando complejo cuestiones implícitas en la investigación narrativa como son los conceptos de voz, representación y autoridad interpretativa (Tierney, 2002).

Metodologías horizontales

Los métodos horizontales en las Ciencias Sociales entienden el proceso investigador y la producción de conocimientos como un compromiso político que genera formas de vivir mejor en el espacio público, abriendo claramente el debate y la necesidad de afrontar el problema de la representación, la autoridad y la autoría colaborativa. Se trata de explorar opciones en nuestro itinerario de indagación que hagan posible el acercarnos a relaciones horizontales, recíprocas y dialógicas (Corona Berkin y Kaltmeier, 2012). Sobre todo, respecto de las siguientes cuestiones:

- en la definición de los tópicos de investigación, evitando en la medida que sea posible que el interés intrínseco relacionado con el campo académico (reputación, prestigio académico...) prevalezca sobre un interés social o extrínseco (Bourdieu, 1997). Para lo cual hemos de tender al diálogo con el otro a la hora de definir las agendas de investigación, negociar los sentidos y formatos de la investigación a través de un “conflicto generador” entre investigador-investigado, evitando imponer sus propias lógicas e inclinaciones.
- en la necesidad de hacer una lectura dialógica respecto de las fuentes de conocimiento, evitando una tendencia en el sujeto-investigador a concebir las “fuentes” como un proceso de acumulación de un saber que es fruto de la desposesión y expropiación (Harvey, 2006), ejerciendo una violencia epistemológica sobre el otro (sea una persona o un texto) que se traduce finalmente en un intento de clasificación y re-presentación. Necesitamos de una relación dialógica – y recíproca en ocasiones – que permita generar condiciones y opciones para que los actores hablen para sí mismos. Pero también necesitamos de lecturas que funcionen a modo de contrapunto (Said, 1993; Mignolo, 2000), evidenciando en las huellas textuales procesos ambivalentes de colonización y resistencia en los discursos y formas culturales presentadas por los actores;

- en la necesidad de una co-presencia en el campo, lo que se traduce en conceptualizar el trabajo en el campo a modo de un “encuentro” cuyas condiciones deben ser negociadas de forma permanente (Tedlock, 1987), pues investigador e investigado comparten en la situación etnográfica el mismo espacio y tiempo, y también diferentes formas y órdenes de experiencia, lo que requerirá de la conformación de agentes activos y autorreflexivos tanto de un lado como del otro para poder llegar a una descolonización del saber capaz de producir nuevos saberes de forma dialógica y horizontal (Corona Berkin y Kaltmeier, 2012), proceso que debe extenderse no sólo al momento de recopilación de datos sino también en los procesos de análisis e interpretación, evitando así la tendencia al monólogo del investigador toda vez que se rompe la co-presencia física, negando entonces la reciprocidad;
- en la necesidad de romper con los conceptos de autor-idad y representación, producida por una mono-presencia del investigador en la fase de análisis y sistematización de la información, convirtiéndose éste en la autoridad que traduce las interacciones sociales y discursos en el campo a representaciones textuales, generando algo así como una especie de “exorcismo del otro” (Crapanzano, 1977) que desplaza la presencia del investigado y sus lógicas de actuación por mor a que la investigación se aclimate a las lógicas del campo académico. Para limitar esta autoridad del investigador podemos recurrir a algunas estrategias: generar textos polifónicos que reduzcan el papel del analizador, y donde la investigación sea representada como una yuxtaposición de textos que eviten la devaluación o evaluación del investigador sobre el texto del otro (Corona Berkin, 2007);
- en la necesidad de tomar en cuenta el público a quien va dirigida la narración, sabiendo que cada texto va dirigido a un lector imaginario dependiendo del posicionamiento y mapa mental del autor. Lo que ocurre es que, en la mayoría de los casos, la comunidad o el grupo que forma parte de la investigación no es considerado como público del estudio, prolongándose aún más la brecha entre co-presencia y representación textual al incluir también aquí la recepción de las narraciones producida. No está de más que reconozcamos los derechos intelectuales de todos los autores de la investigación, si queremos reconocer la importancia de la intertextualidad, la polifonía y el procomún en nuestras investigaciones (Hardt y Negri, 2011; Ostrom, 2016).

Entrevistas grupales, abiertas y negociadas

La entrevista no es sólo el intercambio neutral de hacer preguntas y obtener respuestas, también hace referencia a un proceso que involucra a dos (o más personas) cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo llamado *la entrevista* (Atkinson & Silverman, 1997). Pensamos que uno de los objetivos que debemos buscar es un tipo de situación a través de la entrevista en la que:

- defendamos un concepto empático en la entrevista, adoptando una posición ética a favor del grupo de estudio, esperando poder utilizar los resultados obtenidos en la promoción de políticas y prácticas sociales que mejoren las condiciones de vida de los entrevistados (Kong, Mahoney y Plummer, 2002);

- consideremos la entrevista como un texto negociado donde los entrevistadores participan activamente de una interacción con los entrevistados, generando una situación – la entrevista – que implica un logro negociado entre ambas partes, y siempre a partir de los contextos y situaciones en las que las entrevistas tienen lugar (Holstein & Gubrium, 1995). Se subraya, entonces, el carácter de la entrevista en tanto “trama en desarrollo”, una producción práctica generada entre los miembros de una sociedad y con la que consiguen dar coherencia a sus relatos en una relación “yo-tú” que deviene en un “nosotros” al calor de la interacción (Dingwall, 1997; Warren, 2002)
- eso sí, aceptando que uno de los compromisos ineludibles en el trabajo sobre las investigaciones debe ser el de la descripción empírica de los modos de experiencia sobre los que indagamos, para lo cual debemos concebir los múltiples niveles de la entrevista (y de la etnografía), focalizando nuestro interés investigador en ocasiones respecto a *cómo* se cuenta el relato, aplazando nuestro interés por los diferentes *qué* implicados (tramas, contextos que la enmarcan, audiencias interesadas en los relatos), para posteriormente volver sobre estas cuestiones, lo que se conoce como “puesta entre paréntesis analítica” (Gubrium & Holstein, 1998).

Estudios observacionales

Coll y Onrubia (1999) conciben el hecho de observar como un proceso intencional que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo. Se trata de una conducta deliberada por parte de la persona que observa (Fernández Ballesteros, 1992), que puede hacerse desde distintos niveles de sistematización, en este caso hemos optado por una observación no sistemática y más descriptiva.

Las observaciones realizadas nos han aportado una mejor comprensión del caso; esta técnica ha permitido registrar, en el diario de observación (DO), los acontecimientos que han sucedido en las diferentes fases relacionadas con el trabajo de campo, ofreciendo una descripción objetiva del desarrollo de las acciones educativas conalgún matiz interpretativo en forma de nota de campo.

La observación dentro de las aulas de FP, en las presentaciones de la performance teatral, en las sesiones de evaluación realizadas tras el proceso, refuerzan el análisis descriptivo-interpretativo de las distintas categorías en el estudio, y que nos permite retratar y comprender qué es lo que se ha hecho a lo largo de las diferentes fases de la investigación y en la propia práctica.

Se trata de una observación no participante puesto que hemos considerado más apropiado no intervenir en la realidad para no distorsionarla. Sí es cierto que la investigadora es un agente conocido situado en el aula junto el resto de las personas participantes y, en ocasiones, de forma esporádica, dada su capacitación y trayectoria teatral previa, se ha solicitado su implicación en alguna de las sesiones de preparación de la performance, bien como apoyo pedagógico o bien para compartir algunas percepciones con respecto a las posibilidades del teatro para el desarrollo de la promoción de la igualdad en la obra implementada. No obstante, ha sido anecdótico dicha actuación y en el diseño se optó por una observación sin implicación en la acción.

4.5. Dimensiones y categorías de análisis en el estudio

Para analizar los datos que hemos recogido en cada una de las fases de la implementación del diseño educativo (fase 1: Pedagogía Teatral como ecología de aprendizaje; fase 2: Teatro Aplicado para la concientización de género; y fase 3: Sistematización de la experiencia educativa de diseño e implementación de la performance teatral “da la vuelta al espejo” para la prevención de la violencia de género y promoción de la igualdad) hemos elaborado una serie de dimensiones y categorías de análisis que describimos a continuación:

4.5.1. Pedagogía Teatral como ecología de aprendizaje

Las cuestiones y categorías que han surgido en el campo de estudio de la práctica teatral observada como ecología de aprendizaje y orquestación de la experiencia educativa corresponden al proceso de creación de la performance teatral en el contexto de enseñanza y aprendizaje formal implementado en el aula de los ciclos de Animación Sociocultural y Turismo y Promoción de la Igualdad de Género de Formación Profesional. En este contexto nos preguntamos y analizamos lo siguiente:

Tabla 2.

Preguntas y categorías de investigación de la dimensión Pedagogía Teatral como ecología de aprendizaje

Preguntas de Investigación	Categorías de análisis
<i>¿Qué metodologías han utilizado las profesoras con el alumnado para identificar temáticas de desigualdad y micromachismos?</i>	– Exploración de conocimientos tácitos de género con el alumnado de Formación Profesional a través de pedagogías dialógicas.
<i>¿Qué estrategias organizativo-metodológicas se han implementado para conformar procesos transferenciales y conectivos de aprendizaje con enfoque de género?</i>	– La pedagogía teatral como coreografía del aprendizaje: implementación de ecosistemas educativos disruptivos
<i>¿De qué forma las prácticas teatrales en el aula de Formación Profesional facilitan los aprendizajes a nivel colectivo?</i>	

Nota. Elaboración propia

Partiendo de diseños de investigación y marcos de trabajo previos en los que se han postulado los principales elementos que definen los procesos de concientización y educación dialógica a través del Teatro Aplicado (Villanueva Vargas, 2019), la enseñanza creativa (Lin, 2014), la formación en pedagogía dramática (Celume, Besançon y Zenasni, 2019) y la creación y promoción de la creatividad a través del teatro (Toivanen, Salomaa y Halkilahti, 2016; Lehtonen et al, 2016), y el conocimiento tácito de estereotipos de género (Pastor Bravo et al, 2018; De la Osa Escudero, Andrés Gómez y Pascual Gómez, 2013), se han diseñado para el presente estudio dos dimensiones de análisis y preguntas de investigación respecto de la práctica teatral en el ámbito educativo, considerando tres cuestiones: como experiencia concientizadora, como experiencia creativa y como experiencia conectiva.

Estas cuestiones surgen a partir de la observación del campo estudiado en el proceso de creación de la performance teatral en el aula basándonos, por una parte, en la Pedagogía Teatral como metodologías de aprendizaje a través del teatro (García-Huidobro, 2008, 2021; Vieites, 2013, 2014, 2017, 2020). Por otra parte, en las experiencias de ecologías de aprendizaje que estudia Besselink (2013) e investigaciones previas relacionadas con pedagogías basadas en la

creatividad y el aprendizaje colaborativo (Hämäläinen y Vähäsantanen, 2011; Gajda, Karwowski y Beghetto, 2017); ecologías personales de aprendizaje conformadas en la vida y en contextos de experimentación autónoma a través de escenarios formales e informales, en relaciones presenciales o virtuales (Jackson, 2019; Sangrá, Estévez, Iglesias y Souto-Seijo, 2019); pedagogía crítica a través del teatro (García Gómez y de Vicente Hernando, 2020; Villanueva Vargas, 2019); y opresión de género, educación y cuidados (Gallagher y Sahni, 2019).

4.5.2. Análisis de la performance teatral, presentaciones y dinamizaciones como medios educativo-artístico para la concientización de género

El análisis de esta fase se divide en tres momentos, en primer lugar, la performance teatral como objeto artístico desde una perspectiva teórico-teatral semiótica. En segundo lugar, la dinamización como dispositivo de mediación entre la performance teatral y la audiencia. Por último, la recreación de la performance teatral como materialización del diálogo y reflexión que se ha producido en la dinamización y propuesta de mejora del contenido de la obra, que representan posteriormente los y las estudiantes de FP en conjunto con el alumnado de educación secundaria que acude como audiencia.

a) La performance teatral como objeto artístico

Para el análisis de la performance teatral, por una parte, utilizamos el modelo de *roles actanciales* (Greimas, 1971; De Toro, 1995; Ubersfeld, 1999) por su flexibilidad y universalidad que, a pesar de su esquema dramático occidental clásico (Pavis, 2017), nos ha permitido analizar los elementos narrativos de la performance teatral vinculados a los roles que representan los personajes de la obra. Por otra parte, analizamos la performance teatral en su totalidad desde una perspectiva semiótica de la “estética de lo performativo” (Fischer-Lichte, 2017). Para esto identificamos dos preguntas y siete categorías de análisis, como vemos en la Tabla 2:

Tabla 3.

Preguntas y categorías de análisis de la performance teatral: roles actanciales

Pregunta de investigación	Categorías de análisis
¿Cuáles son los roles actanciales implicados en la performance teatral “da la vuelta al espejo”?	- <i>Eje del deseo</i> : motivaciones y propósitos que animan las acciones de mujeres y hombres adolescentes en contextos de violencia micromachista
	- <i>Eje de la comunicación</i> : valores e ideologías antagónicas implicadas en la producción narrativa (empoderamiento femenino versus reproducción cultura patriarcal)
	- <i>Eje del poder</i> : acciones, personajes y mecanismos que permiten o inhiben la emancipación y autonomía de las mujeres adolescentes en contextos de socialización y ocio juvenil
¿Cuáles son las características performativas-teatrales de la obra que estudiamos?	- <i>Conformaciones espacio-temporales de la performance teatral</i> : formas culturales básicas que aparecen en la conformación de imaginarios con respecto a la obra
	- <i>Enunciación y discurso teatral</i> : planteamiento de las relaciones enunciator-enunciario en la performance
	- <i>Gestión enunciativa de la visualidad</i> : modalidades epistémicas implicadas en el acto de mirar la obra por las y los creadores
	- <i>Análisis de la corporalidad y la presencia escénica</i> : aspectos fenoménicos y semióticos asociados al cuerpo exhibido

Nota. Elaboración propia

b) La dinamización como metodología de reflexión dialógica y la recreación de la performance teatral como propuesta de transformación

La dinamización grupal consiste en la actividad que realiza el alumnado de Formación Profesional (FP) como mediador y mediadora entre la obra teatral y la audiencia de secundaria. Esto lo realizan formando grupos con los y las estudiantes de la ESO, en primer lugar, para activar la reflexión y el diálogo sobre la temática de la obra; en segundo lugar, para facilitar la comprensión o enseñar algunos elementos de la obra que no han sido comprendidos. Por último, para proponer posibles soluciones a la problemática de violencia de género que se presenta en la performance teatral. Para el análisis de esta etapa hemos identificado dos categorías: *Activación del diálogo y la reflexión* y *Facilitar el aprendizaje*. La primera categoría surge a partir de las pedagogías críticas y dialógicas en Villanueva (2019) y la segunda se centra en el rol del mediador y mediadora como facilitadores del aprendizaje en Motos, Navarro, Ferrandis y Stronks (2013).

En esta etapa analizamos el contenido de las propuestas para la transformación que se realiza tras la dinamización. Esta categoría tiene como objetivo observar las aportaciones de la audiencia a las posibles transformaciones que se pueden realizar a la problemática de violencia de género que presenta la obra. Este análisis está basado, por una parte, en los temas que emergen con respecto a la performatividad y género (Falter, 2016); en las masculinidades igualitarias (Sambade, 2020). Por otra parte, también en las competencias espectatoriales y de receptividad con enfoque de género (Helbo, 2013, 2021; Toro, 1998), el imaginar nuevas realidades (Boal, 2002; Santos, 2017) y el de la naturaleza situada del conocimiento, la orientación hacia acción emancipadora y la creación de espacios no jerárquicos (Enria, 2016).

Tabla 4.

Preguntas y categorías de análisis de la performance teatral: dinamización y recreación

Pregunta de investigación	Categorías de análisis
<i>¿Qué estrategias de mediación pedagógica son activadas para facilitar en la audiencia procesos de involucramiento respecto de la violencia micromachista?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Activación del diálogo y reflexión: Pedagogías dialógico-reflexivas para la implicación afectiva de las escenas representadas. - Facilitar el aprendizaje: Mecanismos de facilitación para la comprensión de la obra, problematización de los conocimientos tácitos de género.
<i>¿Qué procesos de enunciación colectiva se establecen a partir de la performance teatral con la audiencia?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Creaciones narrativas generadas por la audiencia. - Desarrollo de la competencia espectatorial y receptividad de la audiencia con enfoque de género.

Nota. Elaboración propia

4.5.3. Sistematización de la experiencia educativa de diseño e implementación de la performance teatral “Da la vuelta al espejo” para la prevención de la violencia de género y promoción de la igualdad

Tabla 5.

Preguntas y categorías de análisis de la performance teatral: sistematización de la experiencia

Pregunta de investigación	Categorías de análisis
<i>¿Cuáles son las principales fortalezas y limitaciones percibidas por las y los participantes durante el diseño y desarrollo de la performance teatral?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aportaciones, percepciones y representaciones del alumnado de FP respecto de la fase de diseño creativo e implementación de la performance - Percepciones e interpretaciones de la audiencia (estudiantes y docentes de la ESO) respecto de la obra - Procesos de co-evaluación final desarrollados entre docentes y estudiantes de FP
<i>¿Qué aprendizajes y conocimientos pueden extraerse para el desarrollo de experiencias de teatro aplicado en educación con perspectiva de género y feminista?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Devolución informativa y co-evaluación del proceso entre estudiantes y equipo investigador - Entrevista informativa y co-evaluación del proceso entre docentes y equipo investigador

Nota. Elaboración propia

Durante esta etapa de la investigación lo que se pretende es evaluar el proceso de performance teatral llevado a cabo en sus fases de diseño, implementación y evaluación, para lo cual se realizará una sistematización (Martinic, 1987; Jara, 1994) de la experiencia dramático-teatral para la promoción de la igualdad de género en Formación Profesional. Lo que se pretende con el análisis efectuado será comprender por parte de las y los participantes el proyecto desarrollado en clave de concienciación respecto de la violencia de género, así como el buscar propuestas de mejora para el futuro (Jara, 2018). En el caso de la detección de fortalezas y debilidades, se parte de generar un diagnóstico prospectivo de las informaciones relevantes, de los aspectos débiles y fuertes que el colectivo asociado al grupo de Formación Profesional vincula a una determinada cuestión o situación (Gil Zafra, 2001), en este caso el desarrollo de propuestas de teatro aplicado con perspectiva de género y feminista.

4.6. Procedimientos de análisis e interpretación de los datos

Entendemos por análisis el conjunto de procedimientos (la codificación, la clasificación, el mapeo conceptual, la generación de temas) que nos permiten organizar los datos para producir conclusiones y una comprensión (o teoría) general del caso. (Ryan & Russell Bernad, 2003; Simons, 2009). Generalmente esto se traduce en un proceso inductivo formal de descomponer los datos en segmentos o conjuntos de datos que después, podamos clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones que puedan ayudarnos a comprender el caso.

Intrínsecamente relacionado con el análisis se encuentra la interpretación que los investigadores hagamos de esos datos. Denzin et al., (2005) lo llama “el arte de la interpretación” acentuando que supone un proceso fundamental para entender lo que se haya descubierto.

La interpretación es, en esencia, seleccionar significados cuando nos ponemos a organizar los datos, identificamos en ellos categorías o ideas, buscamos temas o patrones que nos llevan a determinar qué datos incluir como pruebas a la historia que se está desarrollando. Este proceso de transformación de datos puede llevarse a cabo desde múltiples procedimientos o enfoques. No

obstante, podemos distinguir algunos aspectos sobre los cuales prestaremos atención durante el análisis y la interpretación.

En líneas generales, el procedimiento para el análisis de datos lo hemos centrado en la revisión de las grabaciones de todo el proceso educativo seguido (sesiones de aula, presentaciones de la performance teatral, sesiones de evaluación y devolución). Este conjunto de registros audiovisuales ha sido organizado por medio del CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) (Sánchez, 2008) NVivo 12 Plus, con el objetivo de facilitar la visualización del contenido de los registros, su transcripción, codificación y análisis.

Procesos de codificación y categorización

Son procesos sistemáticos y exhaustivos en los que se buscará gradualmente generar comprensiones sobre el objeto de estudio, para lo cual se utilizarán un procedimiento de codificación posterior a partir de los datos (Strauss & Corbin, 1990; Trinidad, Carrera & Soriano, 2006), a través de tres etapas: (i) *codificación abierta* (identificar categorías emergentes a partir de la lectura de los datos, la conformación y revisión de dichas categorías a partir de nuevas aproximaciones a los datos, la comparación entre los mismos, y de la consulta de la literatura especializada); (ii) *codificación selectiva* (proceso que nos permite reducir el conjunto inicial de categorías, a partir del análisis intensivo de las relaciones entre la categoría central y el resto; (iii) *codificación teórica* (nos permite pensar en las propiedades, dimensiones, elementos que contiene la categoría central, introduciendo cada vez un mayor nivel de explicación en nuestro problema de investigación)

El mapeo conceptual, representaciones gráficas y audiovisuales

Constituyen un medio para proceder a la representación de conocimientos de forma visual, permitiendo enlazar conceptos afines a la hora de proceder a la interpretación de datos (Simons, 2009). Lo que buscaremos con este procedimiento de análisis, es el poder incorporar a los y las participantes en la interpretación de los datos, observando si los mapas y representaciones elaborados para los diferentes casos reflejan adecuadamente los análisis desarrollados por aquellos/as.

Análisis del discurso

En tanto procedimiento de análisis de materiales textuales y empíricos que nos permitan comprender los discursos producidos en el seno de dispositivos utilizados en esta investigación como los grupos de discusión (Ibáñez, 1979, Alonso, 1998 o las entrevistas grupales (Gordo y serrano, 2008), a través de diferentes procedimientos (Conde, 2009):

- *análisis de las posiciones discursivas*, a través de las cuales podemos encontrar varias claves para el proceso de análisis e interpretación: cuál es la perspectiva o perspectivas singulares de un grupo en los casos seleccionados, respecto del tema de investigación. También, estas perspectivas grupales permiten guiarnos en el análisis, pues nos permite indagar acerca de las principales líneas de polarización y de construcción de los respectivos discursos (p.e. en función de la heterogeneidad sociocultural de los y las participantes, su estatus dentro de los grupos, etc.). Lo que obtenemos, finalmente, es una serie de discursos “representativos” del conjunto social.

- *análisis de las configuraciones narrativas*, generando una aproximación literal y global al corpus de textos en función de los objetivos que nos hemos planteado en la investigación, en orden a producir una primera hipótesis sobre las dimensiones implícitas en nuestro estudio (ecologías del aprendizaje invisible, creación y gestión de saberes tácitos, desarrollo de habilidades blandas y competencias básicas, procesos de construcción ciudadana);
- *análisis de los espacios semánticos*, intentando organizar el conjunto de posibles asociaciones o agrupaciones que los grupos establecen entre unos y otros elementos de su diálogo, a través principalmente de dos elementos básicos: el análisis de los “atractores semánticos” (las principales expresiones verbales que, a nivel simbólico, organizan el campo de significaciones en cada espacio) y el análisis de los “hilos discursivos” que vinculan unos temas con otros, unos y otros atractores en el seno de cada espacio semántico, y que tejen la trama que relaciona unos y otros espacios semánticos.

Análisis de narraciones

Al centrarse no sólo en lo que las personas dicen y en su descripción de una serie de acontecimientos y actores claves de los procesos estudiados, sino también en cómo lo dicen, por qué lo dicen y qué es lo que sienten y experimentan, las narraciones nos permiten compartir el significado de la experiencia para los y las participantes en los casos seleccionados (Gibbs, 2012) e iluminar el contexto social en el que desarrollan su actividad (Sparkes, 2003). Utilizaremos varias formas de análisis de las narraciones, que surgen de adoptar tres posiciones en el estudio (Demazière y Dubar, 1997):

- una *actitud ilustrativa*: en la que usaremos selectivamente las palabras ofrecidas por los interlocutores/as, incorporándolas a las exigencias de la investigación. Dos serán los procedimientos de análisis utilizados: el análisis de contenido y el análisis temático;
- una *actitud restituyente*: en la que dejaremos amplio espacio a las palabras y narraciones de las personas seleccionadas como informantes, principalmente a partir de dos formas de análisis: restitución de la sabiduría social de los sujetos y transparencia de la palabra de los entrevistados/as;
- una *actitud analítica*, a través del cual el lenguaje que conforma las narrativas y biografías se convierte en modos de acción social y elementos para reconocer el entramado sociocultural en el que se encuentra inmerso el sujeto, para lo cual investigador e investigado se implican mutuamente en la producción de conocimiento. Dos son las técnicas de análisis implicadas: el análisis de los discursos y el análisis comprensivo.

4.7. Consideraciones éticas y de credibilidad de la investigación

Haremos referencia en este apartado, a los criterios y consideraciones éticas que orientan los procesos de investigación desde una perspectiva cualitativa y, por ende, profundizaremos en algunas consideraciones a la hora de llevar a cabo ciertos procedimientos que nos permitan organizar los datos y entenderlos para poder llegar a generar una serie de conclusiones del estudio y una comprensión general del caso. Teniendo en cuenta estos aspectos, debemos establecer y tener en cuenta ciertos criterios éticos en el campo (Simons, 2009; Flick, 2014), a saber:

La negociación

Situados en el campo donde vamos a llevar a cabo nuestra investigación, una de las primeras cosas que conviene hacer es crear relaciones y establecer condiciones de confianza con los informantes que vamos a estudiar. En este sentido, estableceremos ciertos criterios con los participantes a la hora de informarles sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.

La colaboración

En este caso, queremos dar voz a las personas participantes en nuestra investigación, y respetar su derecho tanto a participar como a no participar en la investigación. Este principio es habitual en muchas formas de investigación social, pero en una concepción democrática como la que aquí defendemos, daremos mayor importancia a: (i) el consentimiento informado permanente; (ii) implicar a los participantes en la identificación y clarificación de los temas ; (iii) la negociación pública de los datos, atendiendo a criterios de exactitud, relevancia e imparcialidad, otorgando en este caso voz a los participantes para que corrijan, eliminen o amplíen la (re)presentación que se haga de sus ideas en el caso.

La confidencialidad y el anonimato

Garantizar la confidencialidad implica respetar el anonimato de ciertas informaciones (si las personas implicadas así lo desean), así como respetar el principio de no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada. Estos códigos insisten en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan en la investigación. Ninguna persona debe sufrir daño ni sentirse incómoda como consecuencia del desarrollo de la investigación, desde su planteamiento inicial hasta la elaboración de informes y posibles publicaciones.

La equidad

Este aspecto enfatiza la necesidad de que nuestra investigación pueda ser utilizada como amenaza sobre una persona a título individual o sobre un colectivo o grupo. De esta manera, debemos garantizar que los participantes en nuestra investigación reciben un trato justo, que conocen las posibles consecuencias que se derivan de nuestro estudio, así como garantizar cauces para la réplica y la discusión de los informes.

El compromiso con el conocimiento

Este criterio tiene que ver con la responsabilidad pública que toda investigación tiene con la comunidad educativa y con la sociedad general. Esta responsabilidad indica que la protección de los informantes, la negociación de la investigación, y el cumplimiento general de los criterios mencionados anteriormente, no pueden tergiversar el compromiso con la indagación profunda de los acontecimientos estudiados.

Junto con estos criterios éticos a tener en cuenta en todo trabajo de campo, creemos conveniente detenernos brevemente en otro aspecto fundamental que afecta a todo proceso de investigación: el establecimiento de criterios que aseguren la credibilidad y verosimilitud de los datos obtenidos durante el análisis e interpretación. La forma en la que enfoquemos el análisis y la interpretación, así como los procesos y criterios que escojamos para garantizar la calidad de nuestra interpretación, dependerá en parte de la perspectiva general que le demos a nuestra investigación. Para ello, utilizaremos en esta investigación la propuesta de gestión de la calidad

de la investigación cualitativa proporcionada por Charmaz (2006), apoyándonos en cuatro criterios:

Credibilidad

Familiaridad de la investigación con el tema estudiado, suficiencia de los datos para la justificación y construcción teórica, observaciones en torno al alcance y profundidad de las observaciones contenidas en los datos, capacidad de cubrir una amplia variedad de observaciones empíricas a través de las categorías del estudio, realización de comparaciones sistemáticas entre observaciones y categorías, vínculos entre los datos los análisis y las argumentaciones, posibilidad de ofrecer al lector datos suficientes en la investigación como para establecer una evaluación independiente y emitir un juicio de valor sobre la misma.

Originalidad

Grado de novedad de las categorías y capacidad para aportar nuevas ideas en torno al tema de estudio, posibilidades de que el análisis desarrollado ofrezca nuevas interpretaciones conceptuales de los datos, significación social y teórica del estudio, formas en las que la teoría generada en la investigación pueda refinar, extender o poner en tela de juicio ideas, conceptos y prácticas en torno al objeto del proyecto.

Resonancia

Grado de representación de las categorías respecto de la totalidad de la experiencia estudiada, establecimiento de vínculos entre colectividades o instituciones y vidas personales, capacidad de que los y las participantes encuentren sentido a la teoría generada y grado en que aumenta dichas visiones conceptuales su percepción sobre el mundo que le rodea.

Utilidad

Posibilidades que ofrece el análisis desarrollado para que las personas interpreten e interactúen en su contexto cotidiano, conexiones entre el análisis desarrollado y procesos relacionados a nivel genérico con el objeto de estudio, capacidad de generar investigaciones adicionales a partir del estudio desarrollado, contribución de la investigación a los conocimientos existentes.

Capítulo 5. Análisis de los resultados

5.1. Pedagogía Teatral como ecología de aprendizaje

5.1.1. Pedagogía dialógica como estrategia para reconocer los conocimientos tácitos de género del alumnado en Formación Profesional

5.1.2. Pedagogía teatral: implementación de ecosistemas educativos participativos a través de la creación de la performance teatral

5.2. La performance teatral como objeto artístico: puesta en escena, personajes y sus roles

5.2.1. Descripción de la performance teatral “Da la vuelta al espejo”

5.2.2. Análisis de la performance teatral “Da la vuelta al espejo”

5.2.3. Conformaciones espacio-temporales de la performance teatral: cronotopías en “da la vuelta al espejo”

5.2.4. Enunciación y discurso teatral. Relaciones enunciadador-enunciatario

5.2.5. La gestión enunciativa de la visualidad

5.2.6. Análisis de la corporalidad y la presencia escénica en la performance teatral “Da la vuelta al espejo”

5.3. La dinamización como metodología de reflexión dialógica

5.3.1. Estrategias de mediación pedagógica activadas para facilitar en la audiencia procesos de involucramiento sobre la violencia micromachista

5.4. Sistematización de la experiencia

5.4.1. Visiones evaluativas del alumnado de FP respecto de su proceso de aprendizaje durante la implementación de la performance teatral

5.4.2. La audiencia y sus apreciaciones respecto de la performance teatral

5.4.3. Procesos de co-evaluación entre docentes y estudiantes de FP.

5.4.4. Entrevista informativa del proceso entre docentes y equipo investigador

5.4.5. Devolución informativa y co-evaluación del proceso entre estudiantes y equipo investigador

«A partir de aquí, grietas se convierten en puentes.
 Puentes se abren en abismos
 Abismos ofrecen la oportunidad de volar.
 A partir de aquí, la política es poética.
 Múltiples manos se multiplican:
 Diversas, complejas, solidarias.
 A partir de aquí, no se camina sola.
 Vuelo es cooperación
 El acto de parar integra al de seguir.
 A partir de aquí, el conflicto es semilla
 Divergencia es proceso
 Sororidad es inspiración
 Comunidad es método»

Bárbara Santos, Teatro de las Oprimidas, 2020

5.1. Pedagogía Teatral como ecología de aprendizaje

En este apartado hacemos referencia a una selección de estrategias que se han implementado en este proyecto educativo-teatral para generar una mirada polisémica desde una perspectiva de contenidos disciplinares y curriculares integrados con un enfoque basado en la justicia social para lograr la equidad de género. Estos procedimientos se desarrollan con el alumnado de los módulos de Animación Sociocultural y Turística y Promoción de la Igualdad de Género que se desarrollan en Formación Profesional. En este contexto, surge esta performance teatral que se convierte en una metodología artística que pretende fortalecer las competencias del alumnado con respecto a su respectiva formación.

5.1.1. Pedagogía dialógica como estrategia para reconocer los conocimientos tácitos de género del alumnado en Formación Profesional

Basándonos en la primera pregunta de esta parte del análisis *¿Qué metodologías han utilizado las profesoras con el alumnado para identificar temáticas de desigualdad y micromachismos?* Y la categoría *Exploración de conocimientos tácitos de género con el alumnado de Formación Profesional a través de pedagogías dialógicas*, los resultados revelan que desde el inicio y durante la preparación de la performance teatral las profesoras incorporan diversas estrategias pedagógicas para que el alumnado pueda interactuar con sus pares, reflexionar, dialogar y participar activamente con el objetivo de reconocer situaciones de violencia de género en sus propias vidas y sus entornos sociales. Estas estrategias están vinculadas con la generación de actividades grupales

(la profesora) da las indicaciones para comenzar el proceso creativo y pide formar grupos. El grupo se enumera del 1 al 8 y se subdividen en 8 grupos. Indica que realicen una “tormenta de ideas”. Forman los grupos y empiezan a hablar de temas relacionados con la violencia de género (SCL / RCC_3oct)

Igualmente, estas actividades tienen como objetivo comprometer a los y las estudiantes en la creación de su propio proceso de aprendizaje proponiendo ideas para el montaje de la performance teatral. En este caso, las metodologías dialógicas son la principal estrategia comunicativa. En la Figura 31, vemos una sesión en el aula, en la que un grupo de estudiantes reflexiona sobre la violencia de género y propone narrativas y elementos escénicos para la construcción de la performance teatral.

Figura 31.

Tormenta de ideas: Ejercicios grupales en los que surgen ideas desde el diálogo y la experiencia de cada estudiante en relación con la temática de género



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_3oct)

En estos ejercicios de diálogo, reflexión y propuestas las profesoras sugieren a los y las estudiantes conectar sus vidas cotidianas con los aprendizajes que de alguna manera pueden surgir en los diversos espacios sociales en los que se desenvuelven, tal como lo vemos en la siguiente viñeta:

Mientras desarrollan el ejercicio, la profesora_1 interviene y pide a las y los estudiantes que para reconocer los micromachismos deben estar atentos a la vida cotidiana y a lo que se dice en la calle, en el cole, en el autobús, etc. (SCL / RCC_4oct)

En este contexto, la “tormenta de ideas” es una estrategia de trabajo grupal que facilita la búsqueda y la comunicación de ideas sobre una temática o problema establecido en la que emergen diversos comentarios a nivel individual y grupal sobre la violencia de género. Los más relevantes, son la identificación de la violencia estructural que existe hacia las mujeres en distintos contextos socioculturales que el alumnado reconoce, reflexiona e interpela desde sus miradas particulares:

"a mí se me ocurre que en la “alfombra roja” a las mujeres le preguntan ¿ese vestido de quién es, qué llevas puesto, y a los hombres le preguntan ¿y cómo te sientes interpretando este papel?" (SCL / CE_m_3oct)

“es verdad que hay mucho bullying a las mujeres, tú puedes ir de fiesta a la discoteca y ¿qué pasa que tu novia no se puede divertir? ¿tu novia no puede hablar con otros chicos?” (SCL / CE_h_3oct)

"todo lo que está pasando con el cyberbullying, y podríamos meter alguna historia de redes sociales, a lo tonto no nos damos cuenta, parece que no, pero perdemos más privacidad de lo que nos parece..." (SCL / CE_m_3oct)

Al mismo tiempo, a nivel grupal surgen propuestas consensuadas que van aportando a la creación de la performance teatral, tal como lo vemos en las siguientes viñetas:

Grupo 1: sería interesante hablar de todos los tipos de maltrato. También sería interesante representar situaciones diarias, del día a día, en todos los ámbitos, lugares, contextos donde están los micromachismos, situaciones de acoso laboral, situaciones de violencia y de alguna forma reconocer, saber qué pasa". Algo que “sea impactante un choque emocional para los jóvenes.

Grupo 2: - Violencia de pareja, a propósito del tema de la charla que asistirán el viernes.

Grupo 3: En este grupo han pensado que es importante que todo el grupo viva la experiencia de actuar, que haya un intercambio en la escena para que todos puedan participar de forma activa.

Ideas de montaje: Telas, palabras negativas que afectan a la mujer, que una chica quede desnuda al centro del escenario. Poner efectos de voz, sonidos de portazos. Tenemos en cuenta el happening que hemos visto el año pasado. El vestuario puede cambiar primero todos iguales y luego todos distintos.

Grupo 4: Acto teatral interactivo con el público. Técnica de rol playing, intercambio de roles, micromachismos cotidianos proyectados en audiovisual. Ver cómo el machismo afecta en los niños y niñas, la violencia que ven en casa, cómo les afecta, visibilizar a niños y niñas. Hablar de la maternidad y los estereotipos de esto.

Grupo 5: Telas que atrapan a una mujer que quiere salir. Decir cosas con humor, utilizar distintas artes escénicas.

Grupo 6: Hacer una obra de teatro en la que los hombres representen el rol de la mujer en la vida cotidiana, labores del hogar con los papeles invertidos. Hacer un recorrido de la vida de una chica, la historia de una mujer cuando sale en la noche a la discoteca. Los estereotipos de los niños en azul y las niñas en rosa. En un espejo decir sus inseguridades.

Grupo 7: Dinámicas teatrales cambio de roles de chicas a chicos y viceversa. Que los chicos vivan la violencia que viven las chicas. Utilizar telas y destapar para que cada uno cuente una historia de maltrato. Tratarlo en la adolescencia y en las redes sociales.

Grupo 8: Micromachismos de la vida cotidiana que se ven inofensivos, pero demostrar que no lo es a través de micro teatro. (SCL / RCC_3oct)

Este proceso de transferencia y externalización de conocimientos, podemos verlo como formando parte de un proceso de experimentación porque, de alguna manera, el alumnado incorpora al aula parte de ese mundo que han objetivado en el propio módulo formativo. En este sentido, es interesante ver que estos conocimientos previos forman parte de un aprendizaje que se vincula con su "mundo de vida", de la cultura popular de la que son parte y de sus experiencias extracurriculares. Aquí, podemos comprender que estos ejercicios promueven procesos de tipo subjetivo/creativo vinculados con procesos que activan la búsqueda entre sus conocimientos y lo que están creando.

Esto también lo vemos en la siguiente viñeta, en el ejercicio "*provocaciones*" propuesto por las profesoras:

La profesora_1 pide el ejercicio de "*provocaciones*", las y los estudiantes sugieren las siguientes acciones relacionadas a experiencias de vida cotidiana e ideas de montaje.

- En vez de que las chicas estén tiradas en el suelo sean los chicos que estén allí con un cenital.
- Distintas relaciones escénicas con la imagen de "comer la manzana" (buenas-malas-estereotipos)
- Rasgar las ropas y quedarse desnudos. Que se vean los distintos cuerpos (diversidad – variedad de cuerpos)
- Manzanas de colores que simbolizan los distintos roles que impone la sociedad y que cada una/uno que muerde la manzana se transforme en el color estereotipo.

Sonidos atmosféricos: Gritos, golpes, lamentos. Personas vestidas de negro que muerden la manzana (neutralidad) y se convierten en esa mujer juzgada por la biblia *un modelo Eva.

Una chica subiendo la escalera con trabas y el chico sube el ascensor (dificultades=mujeres / facilidades=hombres)

*Sugerencias estéticas: De negro con máscaras. Que el rol de hombre se coma la manzana que llegue la mujer

y le pida la manzana, él la tira al suelo y que ella se la coma desde el suelo.

En el suelo mujeres muertas que se levantan e interactúan con el público contando qué les pasó.

Invertir roles con humor en escenas cotidianas: peluquería, fútbol, buscando trabajo. (SCL / RCC_3oct)

Estas ideas nos permiten identificar algunos elementos icónicos que tiene el alumnado y que pone a disposición de la representación simbólica de la violencia de género. Por ejemplo, los cuerpos de las mujeres en el suelo iluminados por un cenital, la imagen de “morder la manzana” y las diversas lecturas que se pueden hacer de ella, cuerpos desnudos y su diversidad, “sonidos” de la violencia, imágenes representativas de la desigualdad entre mujeres y hombres, espacios cotidianos en los que se viven situaciones de micromachismos. Todo esto surge a partir de la puesta en común y un análisis más profundo que realiza el grupo de estudiantes que, además de permitirle reconocer la problemática, estimula la capacidad de conectar sus conocimientos, compartirlos con sus pares y establecer vínculos que construyen esa “realidad simbólica” favoreciendo procesos de imaginación que construyen de forma creativa otras realidades.

“una idea es que una persona tuviera muchas telas y con palabras negativas que afectan a la mujer se va quedando desnuda y sola, o al revés, si se quitan esas telas o cuerdas se va liberando de esos aspectos negativos” (SCL / CE_h_3oct)

Al mismo tiempo que los y las estudiantes proponen ideas para el montaje que se empieza a elaborar, las profesoras van transfiriendo contenidos vinculados a la definición de los elementos escénicos que deberían estar presentes en la performance teatral:

Interviene la profesora_1 y comenta que los ejes principales del happening son la provocación, que consigue la participación y favorece la improvisación (SCL / RCC_3oct)

Es por estas características que la elaboración de la performance teatral cuenta con ciertos condicionantes al momento de decidir qué y cómo se va a hacer. En primer lugar, la provocación está asociada con llamar la atención de la audiencia; en segundo lugar, este llamado de atención busca la participación activa de los públicos y su involucramiento; y en tercer lugar generar las condiciones para que la improvisación sea una estrategia de participación espontánea dentro de la creación y recepción de la obra.

Siguiendo con las estrategias de exploración e ideas que surgen sobre la violencia de género, este proceso se canaliza principalmente por medio de la incorporación al aula de metodologías dialógico-comunicativas a través de las cuales las profesoras promueven en los y las estudiantes una observación minuciosa de sus vidas cotidianas para identificar y transformar esa realidad. Asimismo, estas metodologías dialógicas son acompañadas por un documento que las docentes comparten con el alumnado para favorecer el análisis de la violencia de género en la vida cotidiana:

“entre todas las cosas que planteabais ayer, entre todas las ideas, había una que había que incarle el diente y es el tema del micromachismo. Os hemos traído aquí unos papelitos para que echeis un vistazo sobre qué ejemplos hay de micromachismos. ¿Qué es lo que vais a hacer? Es traducirlo a lo que vosotros podéis entender que es la población o donde se mueve la población a la que nos vamos a dirigir (la profesora_1 se refiere al alumnado de la ESO) (SCL / CPI_4oct)

En la Figura 32, vemos el folio que las profesoras comparten con el alumnado en el que aparecen ejemplificadas situaciones de micromachismos y que son analizadas en grupos:

Figura 32.

Documento dado en el aula con ejemplos de micromachismos en la vida cotidiana

Os dejo 25 ejemplos para que reflexionéis y los detectéis más fácilmente.

1. Distinguir entre señorita y señora
2. Negarse en redondo a que una mujer te ceda el paso
3. La bebida fuerte para él ¡Haced la prueba pidiendo un whisky solo y un batido de fresa!
4. Camareros que te dicen guapa y preciosa
5. “Déjame que tú no sabes” Frases como esa o “quita que yo lo acabo más rápido” solo contribuyen a que ellas sigan haciendo lo que ellos también deben hacer. Mujer, no asumas que el resultado es siempre tu responsabilidad.
6. El camarero le lleva la cuenta a él
7. Dominar con el silencio Y así decidir cuándo y cómo se hablará de algo. Suele ir acompañado de un “eres una histérica” o un “estás exagerando”, la guinda del pastel que se corresponde con el tópico de que la mujer es una sentimental e impulsiva incapaz de razonar.
8. Saludar con dos besos a ella, pero darle la mano a él
9. Los pañales son cosas de mujeres. Los hombres aunque quieran no pueden porque ni siquiera hay un espacio donde puedan hacerlo.
10. Manspreading
11. “Vaya modelito” En las bodas, en las graduaciones, en las entregas de premios, etc. se comenta solo la indumentaria de las mujeres y se realizan críticas muy duras a quien se sale de la norma. Por supuesto ellos irán cómodos y ellas embutidas y con tacones.
12. “Sonríe que estás muy seria”
13. Eres conocida, pero tu marido también. Cuando hablen de Silvia Abril mencionarán a su marido porque es conocido, lo mismo que pasa con Ana Pastor y Almudena Grandes. A veces llega al límite de presentarlas como “la pareja de” antes que utilizar cualquier mérito profesional.
14. Llamar por el nombre y no por el apellido a una mujer. Rajoy, Sánchez, Iglesias, Rivera frente a Susana y Soraya. Pocos titulares veréis con un “Mariano” a secas.
15. Nombres distintos en las mismas profesiones
16. Las mujeres pagan menos en las discotecas. No es discriminación positiva, es tratar a las mujeres como ganado, ellas son el producto.
17. “Hoy te han dejado de niñera” No es una niñera, es un padre, cuida a su hija porque es su responsabilidad y no porque hoy su mujer estaba ocupada.
18. Comentar que una mujer no se ha depilado
19. Recurrir a tu padre, un novio o un amigo. Instalar un programa, colgar un cuadro o abrir un tarro no son tareas imposibles, la fuerza no es la clave.
20. Uniformes con falda para ellas y pantalones para ellos
21. “Tan fuerte como Superman” Cuando se alaban habilidades de niños y niñas se tiende a usar modelos masculinos ¿acaso no hay mujeres fuertes o rápidas?
22. Regalar cosas diferentes a niños y niñas
23. “Nenaza” Hacer algo como una mujer es un insulto, más claro agua.
24. “Así no se comporta una señorita”
25. “¿Y tú ya tienes novio?” es el “¿y tú para cuando?” de las bodas. El heteropatriarcado en todo su esplendor: niñas que tienen que pensar en buscar a su príncipe azul (princesa no vale) y no muy tarde.

Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (ML / FMM_4oct)

Este documento, además de reflejar explícitamente los micromachismos que se observan en la vida cotidiana ha sido un detonador de reflexión, búsqueda e identificación en las experiencias personales del alumnado, su mundo de vida y parte de sus experiencias subjetivas vinculadas a estas problemáticas, así lo vemos en el comentario que realizó una estudiante:

he aprendido a dialogar, por ejemplo, ya no solo a actuar, sino lo que hicimos al principio, hablar en grupo para decidir un tema, de tener en cuenta a los demás sobre lo que opinan y también ver que hay muchas opiniones sobre el feminismo también, porque yo no sabía que había tantas, creía que era la mía y ya que era la única y la verdadera (EEFP / CPre / m1)

Igualmente, esta exploración trasciende lo subjetivo en el momento en el que el alumnado

debe traducir estas temáticas para adaptarlas a una población más joven, en este caso, el alumnado de educación secundaria con el que tendrá que interactuar y dinamizar estos contenidos.

A partir del análisis de los micromachismos, se genera otra acción transferencial que es la identificación y comprensión de conceptos relacionados al enfoque de género desde una perspectiva feminista. En este caso, es prudente aclarar que el enfoque de género que promueven las docentes en esta experiencia de aprendizaje se basa, por un lado, en identificar situaciones cotidianas que viven las mujeres con respecto a sus relaciones con los hombres, la desigualdad que existe en comparación a los privilegios de ellos, de cómo estas situaciones son condicionadas por los roles determinados por la construcción social de género y cómo se pueden transformar desde la visión crítica feminista. En las siguientes viñetas vemos algunos ejemplos de reflexiones que van surgiendo de acuerdo con las situaciones de micromachismos que se analizan:

La profesora_1 dice que todas y todos repetimos cosas aprendidas relacionadas con los *micromachismos*, por lo que tenemos la misión de desaprenderlas. (SCL / RCC_4oct)

Siguen analizando las frases y la profesora_1 comenta que todavía no toman conciencia (refiriéndose a los y las estudiantes) de la violencia que tiene la frase “bonita, se te va a pasar el arroz” cuando se dice de forma solapada, pero contiene un fondo despectivo. (SCL / RCC_4oct)

¿Cómo mostramos la separación de las mujeres?, ¿Cómo representamos la unión? Aparece en las ideas el elemento del espejo como reflejo de la sociedad. La profesora_1 comenta: queremos dar vuelta ese espejo, ese reflejo de lo que sucede en la realidad. Una estudiante plantea la importancia de la *sororidad* y la unión contra esta realidad que separa (SCL / RCC_10oct)

Por otro lado, estas cuestiones e ideas se afianzan en la teoría feminista que ha estudiado las estructuras y comportamientos sociales opresores y que los ha analizado de manera crítica y transformadora. De esta manera, son definidos algunos conceptos como patriarcado, desigualdad, violencia de género, machismo y micromachismos. Este último, es el más utilizado ya que el tema central de la performance teatral será la visibilización de situaciones de micromachismos en la juventud

(la profesora_1) continúa diciendo que va a pasar un documento para ir leyendo el tema de los micromachismos. Entrega copias a una estudiante para repartir al grupo y dice “Este documento cuando se lee mejora la voz, mejora la actitud corporal, entras en conocimiento y eres más capaz y mejor de transmitir lo que quieres transmitir. El texto que han entregado es un artículo que lleva el nombre de “Micromachismos: La violencia invisible en la pareja” de Luis Bonino Méndez en el que vemos algunas definiciones de poder, el poder en las relaciones de pareja, definición de micromachismos (SCL / RCC_14nov)

La lectura sugerida es para que el alumnado sea capaz de comprender y relacionar algunos conceptos vinculados a la violencia de género con experiencias de la vida cotidiana potenciando sus herramientas al momento de decidir cuáles son los temas más importantes que deben aparecer en la obra, como también, saber transmitir una información coherente con los objetivos del proyecto educativo al momento de interactuar con el alumnado de secundaria que participará como espectador en las presentaciones de la obra escénica.

Otra forma de participación que se complementa con este proceso de enseñanza-aprendizaje dialógico, son las actividades fuera del centro educativo que tienen el objetivo de fomentar el uso y la interacción con distintas instituciones y organizaciones educativas y socioculturales que se encargan de trabajar y difundir contenidos temáticos de género con perspectiva feminista:

La profesora_1 cambia el tema y dice que el día 31 de octubre tienen una actividad fuera del Instituto [...] Comenta también que tendrán otra actividad el día 13 de noviembre en el Centro de Igualdad de Género y que verán un documental, dice que a esta actividad deben asistir todas y todos porque es importante crear vínculos con esta institución para luego invitarlos a las funciones del happening (SCL / RCC_18oct)

Este tipo de cuestiones son evidencias claras de lo que entenderíamos por un currículum expandido que conecta diversos escenarios entre sí en términos de aprendizajes del alumnado y de la educación expandida. En este sentido, estas estrategias tienen una justificación sociológica en las que se trata de generar capital social que permita el establecimiento de vínculos entre distintas instituciones, organizaciones y agentes sociales. Esto lo vemos materializado en las programaciones de los módulos formativos de Información Juvenil y Habilidades Sociales de los Grados de Animación Sociocultural y Turística y de Promoción de la Igualdad de Género respectivamente:

En este contexto, y tomando como punto de partida la competencia general del título, así como el desarrollo de los proyectos presentados a los Programas Aula Empresa de Castilla y León, para las actividades e intervenciones del alumnado se contará con la colaboración de instituciones y entidades como Concejalía de Participación Ciudadana, Juventud y Deporte y Dirección del Área de Educación Infancia e Igualdad, del Ayuntamiento de Valladolid, Centros Cívicos, PRAE (Propuestas Ambientales Educativas – Patrimonio Natural JCyL), Espacio Joven, UVA (Universidad de Valladolid – Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social), entre los más destacados.

Queda patente que para poder llevarlo a cabo se requiere una gestión de tiempos y espacios de la forma más satisfactoria, teniendo a la vez en cuenta la organización de los recursos comunitarios señalados y de sus competencias respectivas (AP / PHS y PIJ)

Por otra parte, además de analizar y comprender los contenidos temáticos de la violencia de género, las profesoras van transfiriendo conceptos provenientes de las artes escénicas para nombrar la técnica que se está utilizando como es el “happening”:

(la profesora_1) refuerza el convencimiento de que esta metodología es muy significativa para los y las que participan. “Aprender de esta metodología (del happening) para transformar la realidad” refiriéndose a utilizarlo como la metodología [...] para un proceso de enseñanza y aprendizaje de la violencia en contra de la mujer y la igualdad. (SCL / RCC_10oct)

En este caso, es interesante analizar que las docentes manejan algunos conceptos provenientes de las artes escénicas, como es el “happening” que desde el comienzo hasta el final del proceso lo utilizan para nombrar la obra que han creado. Sin embargo, lo explican desde una perspectiva educativa y abordan la provocación, participación e improvisación como estrategias creativas y características básicas de la obra.

Mediante la incorporación de conceptos y actividades didácticas vinculadas con elementos teatrales performativos, el método de trabajo se va sincretizando entre la reflexión, el diálogo grupal y las didácticas teatrales que transforman el espacio educativo en un lugar de exploración y búsqueda en el que la acción y la improvisación teatral son las principales estrategias de trabajo. En el siguiente apartado veremos cómo se van articulando estas estrategias pedagógicas teatrales durante el proceso de desarrollo de la performance teatral.

5.1.2. Pedagogía teatral: implementación de ecosistemas educativos participativos a través de la creación de la performance teatral

Para analizar la categoría *La pedagogía teatral como coreografía del aprendizaje: implementación de ecosistemas educativos disruptivos* nos preguntamos en primer lugar *¿Qué estrategias organizativo-metodológicas se han implementado para conformar procesos transferenciales y conectivos de aprendizaje con enfoque de género?* Y, en segundo lugar, *¿De qué forma las prácticas teatrales en el aula de Formación Profesional facilitan los aprendizajes a nivel colectivo?* En relación con estas cuestiones, los hallazgos están especialmente vinculados con las metodologías pedagógicas teatrales. Esto implica una serie de estrategias que tienen origen en ámbitos teatrales y que, en este caso, han sido utilizadas en el proyecto educativo como recurso didáctico para la construcción de aprendizajes desde la creatividad artística teatral.

Desde la lectura dramatizada y la declamación, hasta la exploración de las emociones en el ambiente educativo-teatral

En este sentido, se implementan metodologías pedagógicas participativas en las que además de los procesos transferenciales y de reflexión, se añaden procesos experimentales y de búsqueda como son los juegos teatrales en los que se trabaja la lectura dramatizada, la declamación y la corporización de las emociones para representar situaciones de micromachismos.

Chicas y chicos dialogan muy participativos, interesados y concentrados en el ejercicio. Terminan de dialogar entre ellas y ellos y abren la conversación para todos. Luego la profesora_1 pide que elijan una consigna significativa de los micromachismos que han leído y comentado para hacer una breve “representación” (SCL / RCC_4oct)

En la Figura 33, vemos esta “breve representación” que posteriormente se convertirá en parte de la narrativa de la performance teatral. En esta imagen, la estudiante está frente a la audiencia declamando la frase que vemos a continuación que ha sido adaptada al contexto de las estudiantes de educación secundaria:

“pues ya estoy bastante harta de tener que ir al colegio con falda y no poder ir con pantalones porque es más cómodo, y estoy harta de la falda todos los días” (SCL / CE_m_4oct)

Figura 33.
Ejercicio de declamación de una frase



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_4oct)

Estos ejercicios, son la representación verbalizada y “en acción” del texto entregado por las profesoras que ejemplifica los micromachismos que anteriormente los y las estudiantes han analizado en grupo. Y que, además, han adaptado para incorporar nuevas propuestas con un lenguaje más cercano a los públicos (estudiantes de secundaria) que acudirán a ver la obra. Estos juegos teatrales son las primeras aproximaciones a la construcción de la performance teatral, en la que están presentes elementos como la expresión corporal, vocal y las emociones.

(comenta profesora_1) es un juego de emociones, decíamos ayer, hay seis emociones básicas. Provocar lleva indiscutiblemente movilizar la emociones, si no, no provocamos nada” (SCL / CP_4oct)

Estas acciones convierten el aula en un laboratorio teatral en el que indagan y analizan diversas posibilidades de comunicación a través de la exploración textual y las diversas formas dramatizadas que se pueden expresar. En la siguiente viñeta, vemos algunas frases que han surgido de los ejemplos de micromachismos y que se trabajan a través de la lectura dramatizada. Paralelamente, en estas lecturas van apareciendo adaptaciones o nuevas propuestas que realiza el alumnado sobre otros micromachismos que reconoce en los distintos entornos con los que se relaciona:

"pórtate como una señorita", "carne gratis", "tápate un poco el escote", "Shakira, la mujer del brillante futbolista Pique, cada vez más rubia", "tan fuerte como superman", "mi abuela mi dice que cuándo me hecho novio", "qué pasa si no quiero tener hijos?", "vamos María, hazme el café que me voy a trabajar", "recogeré si me da la gana", "perdona, la cerveza es para mi", "¿qué te pasa? ¿tienes miedo nenaza?", "¿a dónde vas tan solita por la noche?", "sonríe preciosa que estás muy seria", "no lleva sujetador, es una guarra", "depilate guarra", "joder se te va a pasar el puto arroz" (SCL / CE_h/m_4oct)

Estas frases son el prototipo que paulatinamente se transformará en el texto dramático de una parte de la performance teatral, como lo vemos en la siguiente viñeta:

Comienza la profesora_1 diciendo la primera frase con voz alta y expresiva. “¿yo no tuviera miedo a volver tarde y sola a casa?” Suena un instrumento musical. Sigue la profesora_2 diciendo la frase “¿Y si le dijera a mi pareja que nunca me ha gustado que me llame churri?” [...] Interviene la profesora_1 dirigiendo el montaje “ahora ya tendrían que ir saliendo espejos”. Sale una chica con el espejo y la profesora_1 le sugiere “con un poco de estilo...” [...] una chica dice “la cuenta se paga a medias” la profesora_1 le corrige y diciendo “¿Y si la cuenta se paga a medias?” y la profesora_2 también sugiere diciendo “¿Y si mañana le invito yo?” Y van saliendo los espejos. Sigue otra frase “La de al lado es compañera, no competencia” la profesora_1 corrige nuevamente y dice “¿Y si...?” la profesora_2 refuerza y corrige “¿Y si la que tengo al lado es mi compañera

y no mi competencia?” Continúan las frases y sigue “Me esforzaba en arreglarme hasta que me di cuenta que no estaba rota” [...] La profesora_1 corrige la frase anterior diciendo “más alto y proyecta, porque es buenísima esa frase y no se ha oído [...] la chica lo dice nuevamente con voz más clara y alta. Continúa el movimiento de espejos y la próxima frase “¿Y si no estás sola? Juntas somos más fuerte”. Otra frase “¿Y si para el eres un juego por qué no le dices game over?”. Siguiendo “El problema no es su falda, es quien quiere levantarla” [...] Siguen las frases “Si una mujer te dice que no, acéptalo” Sigue el movimiento de los espejos, la música y la frase “Dime lo que quieras yo haré lo que me dé la gana” (SCL / RCC_25oct)

A partir de esta exploración textual e incorporación de las emociones en la declamación, podemos decir que, a lo largo de todo el proceso creativo teatral, las docentes sugieren al alumnado poner atención y ser conscientes del manejo de sus emociones. Estas sugerencias, se realizan en dos sentidos: a nivel de creación actoral, y en relación con el ambiente educativo en el que se está trabajando.

A nivel de creación actoral podemos observar situaciones de búsqueda de las emociones y su implicación en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, como vemos ejemplificado en las viñetas:

Mientras tanto, la profesora_1 sugiere algunas ideas para trabajar la forma de decir los textos con mayor credibilidad y matices en las emociones. Dice: “trabajar el enfado en el tono de voz como en el gesto. ¿Nunca te has enfadado? Enfádate, piensa en algo que te enfada” (comenta a una estudiante) (SCL / RCC_4oct)

En este caso, podemos inferir que en este ejercicio la profesora fomenta la búsqueda a través de la “memoria emotiva”, que es una técnica teatral que utilizan actores y actrices para llegar a una emoción por medio del recuerdo de una experiencia vivida y hacer de esta un hecho real.

(la profesora_1) sugiere a las y los estudiantes/actrices/actores observar las emociones por las que van pasando, reaccionar frente a los estímulos de la acción que están desarrollando, contar que estas acciones dañan mucho y que eso el público lo entienda (SCL / RCC_25oct)

Según esta viñeta, podemos analizar que las y los estudiantes están en una constante exploración, en primer lugar, para identificar las emociones que han surgido en sus experiencias, directas o indirectas vinculadas con la violencia de género; en segundo lugar, para lograr conectar y transmitir esas emociones en la representación teatral de situaciones de micromachismos; y, en tercer lugar, para trasladar y comunicar estas emociones al momento de interactuar con la audiencia en el contexto de dinamización (ver apartado de la tesis *La dinamización como metodología de reflexión dialógica*).

Con respecto a las emociones que surgen a partir del ambiente educativo en el que se está trabajando, observamos que hay una demanda explícita por parte de las profesoras ante la actitud emocional y cognitiva que el alumnado debería tener en el trabajo creativo, como vemos en las siguientes viñetas:

Se soluciona el problema de la proyección y comienza el vídeo con la canción, pero la profesora_1 nuevamente interviene y pide al grupo por favor estar en buena disposición tanto por el grupo como por las demás compañeras [...] y dice que si alguien llega con un rollo emocional afecta al resto (SCL / RCC_18oct)

(comenta la profesora_1) el conocimiento mejora absolutamente la conducta, las habilidades y por supuesto la emocionalidad. Repito, el conocimiento mejora los otros dos ámbitos, que es la habilidad, la acción y la emocionalidad, los sentimientos. Las tres dimensiones, pensamiento, cognición, emoción y acción. (SCL / CP1_14nov)

En función de lo anterior, nos ha parecido pertinente indagar en las programaciones para verificar la presencia de la educación emocional y sus elementos más significativos incorporados en estos módulos. Igualmente, saber si existe algún material de estudio o instrumento que materialice las exploraciones emocionales que experimenta el alumnado. Esto posiblemente nos permitiría conocer, por ejemplo ¿Cuáles son las principales emociones que surgen a partir de la temática de micromachismos?, ¿Qué ha llevado a conectar con ellas?, ¿Cómo se puede trasladar esa emoción a los gestos o el cuerpo?, ¿Cómo se manifiestan a nivel grupal?

A partir de estas cuestiones analizamos, por una parte, los instrumentos evaluativos que presentamos posteriormente en el apartado *Sistematización de la experiencia*. Y, por otra parte, consideramos importante conocer cuál es el valor de la educación emocional a nivel curricular. En este sentido, revisamos las programaciones implicadas en el proyecto e identificamos que en el módulo de Habilidades Sociales del ciclo de Promoción de la Igualdad de Género se explicitan a nivel pedagógico la presencia y valoración de lo emocional en el contexto educativo:

Tabla 6.

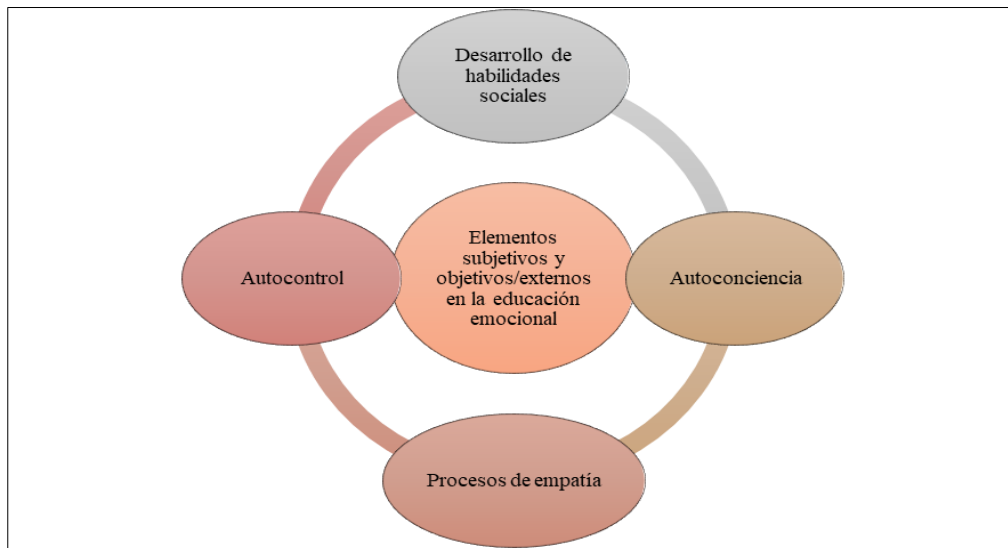
Programación del módulo de Habilidades Sociales del ciclo de Promoción de la Igualdad de Género

<p>Contenidos distribuidos en Unidades de Trabajo (U.T.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementación de estrategias y técnicas que favorezcan la relación social y la comunicación (U.T.1) - Inteligencia y educación emocional: emociones y sentimientos. (AP / PHS)
<p>Metodología didáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contemplará, además, como señas de identidades importantes y definitorias: - Evaluación continua de los tres ámbitos personales: cognitivo, emocional y procedimental. (AP / PHS)
<p>Objetivos expresados en términos de resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resultados de Aprendizaje: Implementar estrategias y técnicas para favorecer la comunicación y relación social con su entorno, relacionándolas con los principios de la inteligencia emocional y social. - Criterios de Evaluación: Se han descrito los principios de la inteligencia emocional y social. (AP/PHS)

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con lo que vemos en la programación y las observaciones del campo, podemos analizar que en cuanto a contenidos, metodología y evaluación queda de manifiesto la presencia de algunos elementos de la educación emocional. En este contexto, es interesante ver que estos procesos educativos fomentan el desarrollo de las habilidades emocionales y que, en este sentido, podemos reconocer dos dimensiones sobre las que se van construyendo: la primera, en la línea de lo subjetivo (procesos de autoconciencia y autocontrol). La segunda, en la línea de lo objetivo/externo (procesos de empatía para el desarrollo de las habilidades sociales), como vemos en la Figura 34:

Figura 34.
Estudios en educación emocional



Nota. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2000)

Con respecto a los elementos que vemos en la Figura 34., analizamos que la educación emocional en este proyecto se transforma en una herramienta para favorecer procesos subjetivos como la autoconciencia y el autocontrol, como también procesos objetivos/externos como la empatía para el desarrollo de las habilidades sociales. Estos componentes los vemos reflejados en distintas acciones que van sucediendo dentro del contexto de creación, como vemos en la siguiente viñeta:

(las profesoras) piden otras propuestas (de canciones) y hacen énfasis en que para construir el mensaje hay que ponerse en el lugar de los personajes. Que sea una canción que no sólo guste a las participantes si no que tenga relación con la escena (SCL / RCC_10oct)

En esta cita, es interesante ver que el proceso de empatía se fomenta, por una parte, a partir de procesos objetivos/externos como la creación de la obra teatral. En este contexto, las docentes sugieren al alumnado “ponerse en el lugar de los personajes”, es decir, “empatizar” con la problemática de micromachismos y los hechos que se representan para proponer ideas acordes con la realidad que se está trabajando.

Otra manera de fomentar la empatía es a través de la colaboración grupal en el entorno creativo, específicamente en los ensayos de las escenas en los que sólo los y las estudiantes que actúan en el escenario están trabajando las escenas y el resto del grupo observa las acciones.

Luego que en el escenario están todos y todas dispuestas para empezar la profesora_1 comenta “ahora mismo vamos a necesitar un poquito de concentración”, sugiere ponerse en el lugar de las compañeras y compañeros que están en el escenario, dice que “no deja de ser un reto la exposición a otros”. Pide por favor hacer silencio y apoyar con el silencio a las que están en el escenario (SCL / RCC_24oct)

En este contexto en el que se requiere “concentración”, reconocemos que se promueven procesos de empatía mediante dos acciones: por un lado, a través de la búsqueda de las emociones que realizan los y las estudiantes que participan como actores y actrices encarnando un personaje o una frase declamada. Tal como vemos en las siguientes viñetas, en las que las estudiantes

comentan sus percepciones acerca de su rol en la obra y su conexión empática con la vida real.

“Mi frase es “Si sabes que para el eres un juego, porque no le dices game over”. Entonces todos tenemos alguien cercano que nos estamos dando cuenta que está siendo utilizado y que, a lo mejor, le falta la fuerza suficiente para decir basta ya.” (EEFP / CPre / m4)

“estoy sacando una parte de mí y realmente es como sacar algo personal que todas vivimos día a día intentar transformarlo y darle ese toque artístico” (EEFP / CPre / m2)

Asimismo, este proceso de empatía conlleva un involucramiento emocional, como lo vemos en el comentario que realiza el estudiante:

¿Cómo te sientes con el rol que representas en la obra?

“La verdad es que depende mucho del estado de ánimo, del estado de ánimo de los demás, de los momentos, pero quizás la mayoría de las veces me he subido arriba por lo que estamos haciendo, he llegado al punto de emoción de alguna manera o de transmitir una energía distinta que no la había encontrado en ningún otro momento en el Instituto. A lo mejor todos y todas nos hemos focalizado en lo que estamos haciendo realmente y eso se está transmitiendo de verdad [...] (EEFP / CPre / h3)

Por otra parte, estos procesos de empatía se trabajan por medio de la observación participativa en el caso del alumnado que tiene otros roles en la performance teatral y que tiene que “esperar su turno” para intervenir. En este sentido, podemos decir que en ambas formas de participación se constatan elementos de autocontrol y de autoconciencia que transversalmente se traducen en otras habilidades sociales, como vemos a continuación:

En este momento los y las estudiantes se ven muy comprometidas con la acción, tanto las que están en el escenario como las que están en el público que observan con respeto y silencio a las y los compañeros que están en el escenario.

Hacen un repaso completo de todas las escenas que han hecho hasta ahora, con mucha concentración, sin detenerse. Terminan de hacer el repaso y las y los compañeros aplauden.

Se crea un ambiente idóneo para potenciar las capacidades transversales de respeto, compañerismo, escucha activa, capacidad de análisis observando la acción de los y las compañeras en el escenario.

(SCL / RCC_18oct)

Según lo que vemos en la viñeta, reconocemos que algunas de las actitudes que se vinculan con el autocontrol y la autoconciencia, a nivel grupal, son el respeto por el trabajo de los y las demás, el compañerismo, la escucha activa. Y a nivel individual, las capacidades de concentración, paciencia, observación y análisis crítico sobre lo que se está desarrollando. Otras evidencias de estas actitudes las vemos en las siguientes viñetas:

Continúa la escena de la chica con el móvil, llega el chico se lo quita y la hace callar. Las compañeras que están en el público aplauden porque la escena salió bien. [...] comentan también las profesoras que una escena puede hacerse de miles de formas, todo dependerá de los que estén representando la escena. (SCL / RCC_18oct)

Estudiantes en el escenario, el ambiente que se percibe en el salón es de buena disposición y energía para el trabajo. Luego de unos minutos de libre organización la profesora_1 comenta que van a hacer las escenas de atrás hacia adelante. Falta una estudiante y una de las compañeras dice que está mala, la profesora_1 pregunta ¿Quién la va a sustituir? Y sube otra chica a sustituirla. (SCL / RCC_24oct)

Con estas evidencias, podemos comprender que en la preparación de la performance teatral se crean procesos de creación colectiva en los que se producen una serie de interacciones

que favorecen la educación emocional como elemento crucial en el desarrollo de las habilidades sociales. Sin embargo, no podemos analizar las percepciones individuales del alumnado con respecto a este aprendizaje ya que no contamos con un documento, específicamente diseñado, en el que sistematicen o materialicen estos procesos vinculados al manejo de las emociones que van surgiendo en este proceso creativo y que queden como registro para que posteriormente las puedan trasladar a los distintos ámbitos socioculturales en los que se desempeñan.

Activación de las emociones y el cuerpo como soportes transferenciales

Es clave analizar la corporización de las emociones que se trabajan a nivel actoral. En este apartado de pedagogía teatral como ecología de aprendizaje observamos el cuerpo como un soporte detonador de la acción, la creatividad, la transmisión de emociones y de transformación del espacio-ambiente educativo.

Al respecto, vemos que surge un tratamiento pedagógico de lo corporal y sus diversidades expresivas en el aula en función de los requerimientos de la performance teatral. En la siguiente viñeta vemos, en particular, la importancia que otorga la profesora_1 al cuerpo y la capacidad expresiva del alumnado:

(La profesora_1) Se ubica al frente y dice: “que os decía que os parece que lo del espejo no tiene importancia, tenéis que tener la conciencia de lo que estáis haciendo” (todos la miran y hacen silencio) “el cuerpo en ese momento es el recurso que tenéis para gritar ¡esta es la sociedad que tenemos! y no lo vais a gritar lo vais a hacer con una posición corporal y con un objeto que os apoya un poco” (el espejo). “Mi posición, mi cuerpo, mi expresión tiene que convertirse en una voz. Lo vamos a hacer sin espejo para probar” (SCL / RCC_24oct)

En este sentido, es importante valorar que la utilización del cuerpo como recurso para expresar la denuncia de los micromachismos frente a un público, es un desafío para el alumnado que lo realiza, tal como lo comenta una estudiante que participa:

llegué al rol por lo que me quedaba porque realmente no me siento cómoda en un escenario, tampoco saliendo en público, me cuesta bastante. Entonces desde el primer momento, quería que no se me notase mucho, o sea que se notase, pero que no se me viese quizás... Era en el papel en el que me sentía más cómoda quizás... Es cierto que en un primer momento no quería hacer nada, pero por lo que me cuesta, no por no querer participar del happening. Entonces, bueno, el rol en el que más cómoda me sentía era poner una voz y poder decir una frase que yo misma he creado [...]: “Me esforzaba en arreglarme hasta que me di cuenta de que no estaba rota” (EEFP / CPre / m7)

Esta viñeta evidencia las dificultades que puede encontrar el alumnado frente a una propuesta de trabajo como esta en la que se exponen (cuerpo y emociones) frente a un público. A pesar de esto, esta metodología otorga diversas oportunidades a los y las estudiantes para que puedan desempeñar el rol que más les acomoda y puedan realizar un proceso educativo significativo según sus intereses, fortalezas o debilidades.

Asimismo, el cuerpo en este proyecto educativo es el instrumento con el que se visibilizan las violencias ejercidas contra la mujer y la supremacía del patriarcado, por lo que es clave analizarlo desde una perspectiva estética crítica que lo observe como un símbolo de estas desigualdades. Es por este motivo que, durante la observación del campo, la investigadora es invitada por las docentes debido a su formación previa en estudios teatrales y educación para desarrollar una actividad que refuerce algunos aspectos estéticos-artísticos y que favorezcan el proceso creativo de corporización que se está poniendo en marcha:

La profesora_1 comenta que es importante tener estas referencias [estéticas] y dentro de este contexto me invita a presentar algunas referencias artísticas y de composición escénica [...] para reforzar algunos conocimientos generales de creación escénica y apreciación estética (SCL / RCC_18oct)

En este contexto, es interesante analizar que la profesora_1, quien es la que lleva con mayor protagonismo este proceso educativo muestra una “apertura hacia otra profesional”, al invitar a colaborar en el proceso a la investigadora. Reconoce los saberes que la investigadora puede aportar lo que implica una expectativa siempre de apertura hacia agentes externos que puedan contribuir y “mejorar” el trabajo.

En este contexto, la investigadora realiza una presentación con una selección de obras pictóricas en las que aparecen cuerpos de mujeres creadas por artistas (hombres occidentales) reconocidos a nivel mundial en la cultural artística. Analiza, en primer lugar, las imágenes con una perspectiva crítica de género. Y, en segundo lugar, invita a los y las estudiantes a corporizar la imagen pictórica, tal como vemos en la Figura 35:

Figura 35.

Ejercicio de corporización a partir de la obra “La Primavera” de Botticelli



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_18oct)

El primer grupo representa la obra “La Primavera” de Botticelli a través de un ejercicio de corporización mimética.

ejemplifico que esta imagen es la representación de un grupo de chicas que podrían ser las mismas de la primera escena del happening, la escena en la que comen una manzana, guño la escena que tienen las chicas en la obra para que sea lo más parecida a la escena que estamos analizando en la imagen pictórica (SCL / RCC_18oct)

En este ejercicio, la investigadora hace una analogía entre lo que han construido con la imagen pictórica y una de las escenas que las estudiantes realizan en la performance teatral. El objetivo es que las jóvenes, por medio de estas acciones, sean capaces de explorar distintas posibilidades expresivas corporales y que el grupo-clase, por medio de la observación, reconozca que la mimesis o imitación de una imagen puede llegar a ser un recurso creativo para trabajar algún contenido específico.

De igual manera, el segundo grupo que vemos en la Figura 36, realiza el mismo ejercicio de mimesis de la imagen, con la obra “Las señoritas de Avignon” de Picasso.

Figura 36.

Ejercicio de corporización a partir de la obra “Las señoritas de Avignon” de Picasso



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_18oct)

Otro grupo de chicas se ubica en el escenario y trabajan esta obra en una escena “guiada” con sugerencias de composición, comentarios técnicos del uso de los niveles alto, medio y bajo en el escenario. Las chicas crean una imagen similar a la del cuadro montando una breve escena (SCL / RCC_18oct)

Las mediaciones pedagógicas teatrales que realiza la investigadora son estrategias disruptivas que suponen experiencias de metodología activa en la que se desarrolla el “aprender haciendo” y que el alumnado sea consciente de los procesos que implican el trabajo de puesta en escena teatral. Asimismo, son actividades educativas en las que se estimula la creatividad y la apertura a contextos artísticos. Por otra parte, la cultura de la imagen también puede llegar a ser un recurso crítico y disruptivo al momento de analizar las obras con una perspectiva feminista de género, tal como reflexiona la investigadora en la siguiente viñeta:

Terminamos la presentación diciendo que hay que buscar referentes estéticos actuales, pero también antiguos como en las pinturas, en la historia del arte y a partir de esas referencias debemos criticar la historia que está escrita por hombres, mostrando al hombre creador y a las mujeres como cuerpos-objetos. Pero que poco a poco hay muchas mujeres escribiendo la nueva historia del arte y reivindicando a las mujeres artistas (SCL / RCC_18oct)

A partir de estos contextos en los que se trabajan ejercicios de corporización, podemos analizar que la consideración del cuerpo en el aula y el curriculum concebidos como posibilidad de estudios culturales en los que se resignifican las cuestiones relacionadas con la cultura, la identidad y el poder puede promover procesos educativos disruptivos al momento de incorporar miradas críticas, en este caso a la creación artística, en torno a la idea del canon occidental, la colonialidad visual, el androcentrismo en la generación del conocimiento moderno/colonial capitalista/patriarcal y eurocéntrica desde una visión etnocéntrica. Desde estas perspectivas, estos procesos educativos-estéticos pueden ayudar a trasladar esa mirada crítica hacia la realidad de desigualdad y violencia contra las mujeres.

Desde otra mirada, las emociones y la actitud corporal también son elementos significativos en el análisis de los comportamientos grupales e interacción con el ambiente educativo global, como lo vemos en la viñeta:

La profesora_1 nuevamente interviene y pide al grupo por favor estar en buena disposición tanto por el grupo como por las demás compañeras [...] y dice que si alguien llega con un rollo emocional afecta al resto. Insiste que es importante que todas y todos estén en buena disposición frente al trabajo de lo contrario no se puede comenzar la clase, dice “cuando estéis preparadas empezamos” (SCL / RCC_18oct)

La profesora_1 comenta “cuando estéis preparadas empezamos” con esto se refiere a una actitud adecuada frente al trabajo que se está realizando que implica una disposición corporal y emocional. En estos casos, implementa algunas estrategias con el objetivo de lograr un estado adecuado de concentración a nivel individual y grupal que propicie el aprendizaje:

Este es un momento en el que la profesora_1 crea una atmósfera de tranquilidad, concentración y un paréntesis a todo lo que se estaba realizando. Apagan las luces, la profesora empieza a dirigir el ejercicio y pide al grupo que respiren por la nariz y expulsen el aire por la boca. Explica detalladamente este proceso y enfatiza que la mejor forma de respiración se debe hacer llevando el aire hacia la zona abdominal para lograr la relajación. La realización de este ejercicio logra un silencio absoluto en el salón, excepto algunas o algunos estudiantes que tosen o no se logran concentrar, pero respetan el silencio y ejercicio del resto del grupo (SCL / RCC_25oct)

Esta preparación para “sumergirse en la actividad” a modo de transición educativa es una acción que se realiza a través del cuerpo que, en este caso, busca ser un paso hacia el trabajo sobre la obra. Estas transiciones educativas, no siempre se realizan a través de la respiración para llegar a un estado de concentración, sino que también se utilizan para activar al grupo hacia la acción, como lo vemos en la siguiente viñeta:

Luego de un rato de comentarios, reflexiones y conversación, la profesora invita a bailar. ¿Y si bailamos? Pregunta a las estudiantes para dar energía a todo esto. Improvisemos, movamos el cuerpo y que surja algo a partir de la improvisación (SCL / RCC_10oct)

Durante la preparación de la performance teatral, las profesoras proponen diversos juegos teatrales que tienen como objetivo la exploración de los contenidos a partir de la dramatización teatral. Por lo tanto, este proceso forma parte de una coreografía de aprendizaje de tipo experimental por los modos de participación que surgen del lado creativo/participativo del alumnado que se concreta de forma objetiva en el desarrollo e implementación de la performance teatral. En la siguiente viñeta, vemos el ejemplo de una dinámica que trabaja diversos elementos para acercarse a la creación teatral, como son: la improvisación, la expresión verbal dramatizada, y transversalmente los contenidos vinculados con los micromachismos:

La dinámica consiste en que las profesoras se acercan a cada una/uno, tocan el hombro y la persona que corresponde debe decir una consigna relacionada con el tema de micromachismos.

¡El mensaje debe ser provocador!! (comenta la profesora)

Cada estudiante dice la consigna con mucha concentración, emoción, comprometidos y vivenciando a modo muy personal cada palabra.

Se genera una atmósfera de mucha fuerza, emoción, participación y estéticamente muy atractiva al proponer decir el texto con la luz apagada, de esta manera cobra mayor potencia la voz en off.

Luego comentan y reflexionan sobre las frases que más llamaron la atención desde el mismo lugar en el que están sentados. La profesora elige a una voluntaria y la invita a subir al escenario a decir su consigna.

Analizan la proyección vocal desde el escenario y las posibilidades técnicas para llamar la atención del espectador.

Analizan la frase “pórtate como una señorita”. ¿Cómo lo dice? ¿Qué faltó? Dicen que faltó fuerza, credibilidad. La estudiante recibe las sugerencias y corrige la frase diciéndola con mayor intensidad (SCL / RCC_4oct)

Estos juegos teatrales, son métodos didácticos que incorporan la técnica libre de actuación y espontánea o improvisada, que en el siguiente apartado observamos con mayor atención.

La improvisación como estrategia de búsqueda narrativa y definición de roles

En este proceso educativo-teatral, la improvisación se usa como estrategia para representar situaciones cotidianas de micromachismos, como vemos en la Figura 37., favoreciendo la exploración narrativa y concreción de las historias que se van a narrar. Asimismo, estas búsquedas son apoyadas por comentarios que surgen “desde fuera” del escenario, en particular, de las profesoras, de los y las compañeras que participan desde el patio de butacas y ocasionalmente de la investigadora:

Figura 37.

Ejercicio de improvisación sobre los micromachismos con sugerencias de la investigadora



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_25oct)

Estas dinámicas de improvisación refuerzan los procesos de búsqueda para descubrir y definir el rol que posteriormente asumirá cada estudiante en la obra según sus capacidades, inquietudes, motivaciones y disponibilidad de tiempos. En la Tabla 7 vemos los roles que los y las estudiantes adoptan en esta performance teatral:

Tabla 7.
Definición de roles del alumnado en el proyecto

Roles del alumnado	Características
Actrices y actores	- Son los y las estudiantes que actúan al comienzo de la obra representando las escenas de micromachismos en el escenario.
Frases	- Son los y las estudiantes que dicen frases de micromachismos “a la inversa”, es decir frases que cambian las actitudes de micromachismo por otras que proponen la igualdad. Estas frases son declamadas desde el patio de butacas, como una voz en off cumpliendo con el “factor sorpresa” al representar ser parte del público.
Espejos	- Estudiantes que van apareciendo en la parte frontal (bajo el escenario) al momento que el grupo desde el patio de butacas van diciendo las frases. - Aparecen con espejos creados con cartulinas de cartón y representan metafóricamente “el reflejo” de la sociedad. -

Nota. Elaboración propia

En este sentido, es importante destacar que las profesoras al comienzo del proceso dan la opción de participación “libre” pudiendo evaluar esta práctica con otros instrumentos a los y las estudiantes que no participan en la creación de la obra. Sin embargo, la “libertad” de participar o no, está condicionada por el trabajo colectivo que tienen que realizar y toda ausencia debe ser justificada, tal como lo vemos en el comentario de la profesora_1, en la siguiente viñeta:

Interviene la profesora_1 y dice: esto sería lo del happening, luego viene el trabajo que tenemos con los y las estudiantes de esos centros, por lo que es fundamental el COMPROMISO y sentencia que hoy vamos a salir de aquí con los papeles repartidos y una cosa muy clara y que corra por ahí. A partir de mañana estaremos los que vamos a estar quien no venga mañana o no tenga una alta justificación sencillamente tendrá que hacer otro trabajo y evidentemente no podrá vivir esta experiencia. Hemos llegado a este punto porque hemos visto que falta bastante gente...

Todo esto lo refuerza con las palabras compromiso, respeto a todos y todas y al público que se deben, esto es como un engranaje, tiene que funcionar todo. y si alguien no funciona o alguien no es responsable falla todo y perjudica a todo el colectivo. (SCL / RCC_24oct)

Tras el requerimiento de las docentes, al día siguiente el alumnado acude con buena disposición frente al trabajo mostrando un mayor compromiso como vemos en la siguiente viñeta:

La disposición de los y las estudiantes al momento de pasar la lista es de mucha atención y concentración, al contestar deben decir el rol en el que participan en el montaje y si se sienten conformes y comprometidas/os con ese rol o si lo quieren modificar. Así lo han hecho con todo el grupo y al parecer todos y todas están comprometidas con la participación en el montaje. (SCL / RCC_25oct)

A partir de este “contrato” tácito de compromiso con la creación de la performance teatral que adquieren los y las estudiantes, se activa el paso desde un rol pasivo hacia uno activo en el cual el alumnado aprende, por una parte, a través de la reflexión crítica que problematiza los modelos sociales de desigualdad y violencia de género que observan en sus vidas cotidianas, tal como vemos en la Figura 38:

Figura 38.

Momento de reflexión en medio de trabajo de improvisación en el escenario



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_11oct)

Y, por otra parte, los ejercicios de improvisación ponen “en acción” esas reflexiones involucrando el cuerpo en la representación, así como vemos en la Figura 39, en la que se corporiza una situación de micromachismos:

Figura 39.

Ejercicios de improvisación. Escenas corporizadas de micromachismos



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_18oct)

En ambos casos de reflexión/pasiva y corporización/activa es importante analizar, que en ambos contextos de exploración surgen debates sobre cómo representar estas violencias que a veces son inadvertidas como los micromachismos. En la siguiente viñeta vemos un ejemplo:

Un chico que está en otra escena le sugiere al compañero de la escena del móvil que haga un gesto más agresivo o chulo. Y Otra compañera que está en el público comenta: yo creo que está bien para que se vean las cosas que son más sutiles, no todo tiene que ser chulesco, hay cosas mucho más sutiles que no se detectan (SCL / RCC_18oct)

Este es un buen ejemplo de cómo se percibe desde un enfoque de género la cuestión de la gestión de la visualidad de la trama a través de la corporización de los micromachismos. Por una parte, el estudiante quiere “hacer ver” la acción mediante una posición ostentosa basada en lo “chulesco” y la agresividad explícita. Mientras que la estudiante habla de “no hacer no ver”

algo que a través de lo disimulado o “sutil” no es tan explícito. En este sentido, podemos analizar dos cosas: la necesidad de trabajo preventivo frente a estas acciones de micromachismos que van conformando “sutilmente” el ciclo de violencia de género. Y, sobre la propuesta de añadir aún más agresividad a la escena podemos inferir que existen umbrales altos de tolerancia hacia la violencia cognitivamente interiorizados.

Siguiendo con las dinámicas de improvisación, analizamos que esta técnica también se utiliza como estrategia de “búsqueda libre”, en el sentido de improvisar sin una consigna específica, si no que a partir de canciones que proponen los y las estudiantes. En estos momentos de exploración grupal, además de generarse un ambiente de distensión y disfrute entre el alumnado, como vemos en la Figura 40, se van materializando escenas que posteriormente estarán en la obra. Concretamente, la escena que da comienzo a la performance teatral en la que un grupo de amigas está de fiesta.

Figura 40.
Ejercicio de improvisación con música



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_11oct)

Desde otra perspectiva, es importante considerar, que las canciones que se utilizan en estas improvisaciones son seleccionadas teniendo en cuenta su vinculación con temáticas de género, por una parte, reivindicativas de la autonomía femenina, y, por otra parte, desde una visión masculina de la mujer como objeto sexualizado

Seleccionan canciones “Déjala que baile” de Alejandro Sanz y Melendi.

Acción: Cada una (chicas) muerde la manzana con una actitud de rebeldía, de provocación con la canción de fondo que el resto del grupo canta para animar la escena. La profesora juega el rol de directora de escena (SCL / RCC_10oct)

La clase sigue y la profesora busca en Youtube una canción y la pone en la pantalla grande. La canción que elige es una sugerida por las estudiantes. Lola Indigo (Ya no quiero ná). El grupo mira el vídeo, todas muy entretenidas. Las profesoras invitan al grupo a bailar. Las estudiantes se animan y comienzan a bailar entre ellas, disfrutando como en una fiesta, hacen una coreografía similar a la del vídeo [...] Juegan, se motivan, prueban otras canciones como “Gasolina” de Daddy Yankee, “Baila Morena” de Héctor y Tito (SCL / RCC_11oct)

A partir de estos ejercicios de búsqueda e improvisación con música, vemos que se van incorporando nuevas narrativas en la obra. Es así, como surge la propuesta de una estudiante de incorporar elementos musicales audiovisuales:

La profesora continúa la clase diciendo “vamos a nutrir nuestro cerebro con un poco de estética para esto vamos a ver un vídeo (RAYDEN, *Caza de Pañuelos*) que ha enviado María”, una estudiante que recibe aplausos por su colaboración [...] Termina el vídeo [...] comentan brevemente sobre las mujeres que aparecen en el vídeo que algunas son artistas reconocidas y referentes en la lucha por la igualdad de las mujeres. También analizan brevemente la expresión de las emociones de cada mujer en el vídeo, observan el vestuario y así van surgiendo otras apreciaciones relacionadas con lo estético a través de comentarios espontáneos [...] una estudiante comenta: "no había visto esta canción, se me han puesto los pelos de punta" Y la profesora_2 comenta ¿conocéis algunas de las que salen? Y algunas chicas responden que sí. La profesora_2 comenta "¿y el recurso de la voz?" refiriéndose a que en el vídeo aparecen mujeres cantando la canción con voz de hombre. También se detiene a preguntar si conocen a una de ellas, la campeona del mundo de halterofilia que aparece en el vídeo. ¿Os habéis fijado en la expresión de la cara? No expresaban nada, pero lo expresaban todo, atendiendo a la gestualidad y a lo que representaban. (SCL / RCC_18oct)

Lo que vemos en la viñeta, ha sido todo el análisis que se ha hecho con el grupo-clase de este recurso audiovisual. No se ha analizado en profundidad desde una perspectiva de alfabetización estética. Sin embargo, este vídeo por un lado aporta algunas referencias que son recogidas posteriormente al decidir los elementos estéticos de la performance teatral como el vestuario (negro) y también la propuesta de expresión corporal que se usa a nivel actoral (rostro y cuerpo neutros), que analizaremos en el apartado *La performance teatral como objeto artístico*.

Y, por otro lado, la exploración en la música que tiene como referencia el alumnado ha favorecido procesos de identificación de temáticas de género y la capacidad de poner una atención crítica a estos contenidos.

Recursos espaciales e incorporación de elementos narrativos textuales, simbólicos y escenográficos

Es importante analizar que la utilización del espacio educativo cotidiano puede influir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, como en el desarrollo e implementación de la performance teatral. Con respecto a esto, podemos decir que en las primeras observaciones que hemos realizado en el campo percibimos ciertas diferencias entre el trabajo en el espacio-aula y en el espacio-salón de actos, tal como describimos a continuación:

Esta primera parte de la clase se realiza en un aula normal. La segunda parte de la sesión se realiza en el salón de actos. [...] El espacio en el que se desarrolla este módulo “condiciona” de alguna manera las acciones de las estudiantes. Trabajar en un espacio “normal” sin escenario modifica la actitud de trabajo a los jóvenes. Es importante considerar el espacio en el que se desarrolla una actividad creativa porque los estímulos son distintos en cada espacio. En el salón de actos los cuerpos se adaptan de forma distinta, surgen otras ideas (SCL / RCC_17oct)

Sin embargo, a medida que avanza el proceso creativo hemos ido comprobando si efectivamente existen esas “diferencias” o “condicionamientos” frente a los distintos espacios en los que se desarrolla la performance teatral. Con respecto a esto, en la Figura 41., vemos a dos estudiantes trabajando una escena de la obra en el contexto de aula, en el que utilizan el espacio habitual para ensayar movimientos e improvisar la escena:

Figura 41.

Ejercicio de improvisación para la creación de escena micromachismos en el aula



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_17oct)

Posteriormente, observamos la misma escena en la Figura 42., pero en el salón de actos del instituto.

Figura 42.

Ejercicio de improvisación para la creación de escena micromachismos en el salón de actos



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_17oct)

A simple vista, podemos ver que no existe diferencia entre las dos acciones realizadas en los distintos espacios, por lo que podemos afirmar que esta escena se puede realizar tanto en el aula habitual, como en el salón de actos del instituto. Sin embargo, es importante analizar que en el caso de la creación y ensayos de esta obra en el espacio-aula se considera la adaptación, “desmontaje” o “descontextualización” del espacio-ambiente habitual para establecer las convenciones teatrales. Concretamente, delimitan y diferencian el espacio escénico en donde ocurre la acción, y el espacio en donde se ubica la audiencia (grupo-clase). Tal como lo vemos en la Figura 43:

Figura 43.

Ejercicio de improvisación para la creación de escena micromachismos en el aula



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_17oct)

Sobre la acción que vemos en la Figura 52, podemos analizar que el espacio se acondiciona para que los y las estudiantes puedan ensayar y que el resto del grupo observe lo que sucede y pueda aportar ideas. A partir de esta modificación espacial, el ambiente que se crea en el aula es idóneo para fomentar, por una parte, la exploración corporal y emocional. Y, por otra parte, la atención y participación activa de todo el grupo-clase.

En el sentido organizativo-metodológico, deciden utilizar el “salón de actos” porque el espacio es más grande para albergar a los tres grupo-clase que participan en el proyecto. Al mismo tiempo, para acercar al alumnado a un ambiente similar con el que se encontrarán en los centros cívicos en los que presentarán la performance teatral. En otro sentido, el salón de actos se convierte en un espacio de exploración, aunque la estructura y la utilización del lugar son semejantes a los convencionales del teatro. No obstante, la descontextualización de las dinámicas educativas habituales permite que el grupo-clase participe y explore distintos roles en este proceso de aprendizaje, como vemos en la Figura 44:

Figura 44.

Ensayos de la performance teatral



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_25oct)

Al respecto, es interesante analizar que el aula habitual y el salón de actos se resignifican hacia una dimensión espacio-ambiente más holística. El proyecto rompe tanto con las “convenciones” del aula, como con las teatrales utilizando los espacios de distintas maneras para convertirlos en laboratorios educativos creativos.

Estos procesos de búsqueda y exploración suponen la instauración de los diversos elementos narrativos de la performance teatral que, principalmente, surgen a partir de ejercicios creativos propuestos por las docentes en co-creación con el alumnado. En este caso, nos referiremos a los elementos narrativos visuales que se van incorporando a medida que se desarrolla la performance teatral. Las docentes, proponen dos elementos estéticos simbólicos, como las manzanas y los espejos:

Continúa la profesora y pide al grupo que representen algo provocador y propone elementos estéticos para desarrollar: La imagen de 5 chicas mordiendo una manzana (SCL / RCC_3oct)

En esta ocasión, la propuesta es de tipo transferencial, ya que la idea de poner en escena a un grupo de mujeres mordiendo una manzana surge desde las profesoras. No obstante, las estudiantes acceden y representan la escena propuesta

Las chicas se ven nerviosas, dicen que “se parten de risa”, están explorando, probando, se exponen sin prejuicios [...] La profesora juega el rol de directora de escena [...] El resto del grupo observa atentos la acción, participan, se observan caras de interés en el tema y en todo lo que está pasando en el escenario (SCL / RCC_10oct)

En la Figura 45., vemos al grupo de chicas que encarna la escena de “la manzana”:

Figura 45.

Juego teatral de improvisación: grupo de chicas mordiendo una manzana



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_10oct)

El hecho de descontextualizar esta acción “cotidiana” poniéndola en el escenario pretende transformar el acto de “morder la manzana” en una acción que simbólicamente representa la autonomía y complicidad femenina.

La metáfora de “quitar” la manzana es quitar los derechos de las mujeres, la libertad.

Escena: Mujeres que bailan y comen la manzana y de pronto alguien apaga la música y les quita la manzana... (SCL / RCC_10oct)

Esta escena, detona una serie de comentarios que interpelan las relaciones entre las

mujeres, creando un momento de reflexión crítica frente a estos vínculos e incorporando conceptos que surgen en el grupo de estudiantes y que provienen de la teoría feminista como es la *sororidad*.

Una de las ideas que surgen es mostrar las rivalidades entre mujeres, la separación que surge desde el machismo.

Rivalidad versus Sororidad

*Analizan: ¿Cómo mostramos la separación de las mujeres?, ¿Cómo representamos la unión? Aparece en las ideas el elemento del espejo como reflejo de la sociedad.

La profesora comenta: queremos dar vuelta ese espejo, ese reflejo de lo que sucede en la realidad.

Una estudiante plantea la importancia de la SORORIDAD y la unión contra esta realidad que separa... (SCL / RCC_10oct)

Además de la utilización de la manzana como elemento narrativo simbólico, es propuesto el espejo, como vemos en la Figura 46, que representa el reflejo de la realidad y que cumple la función de interpelar al público como representante de una sociedad que observa de forma pasiva estas situaciones de micromachismos.

Figura 46.

Incorporación de espejos como símbolo del reflejo de la sociedad



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_17oct)

El espejo es un elemento simbólico que porta un grupo de estudiantes y que se sitúa frente al público bajo el escenario y en los costados del patio de butacas. Los y las estudiantes que los llevan visten vestuario negro y una actitud corporal y rictus neutro. La participación como “espejos” por parte del alumnado, en esta etapa del proyecto, ha sido significativa por los motivos que vemos en las siguientes viñetas:

“me llamó la atención porque se trataba de estar frente al público. Yo no he actuado, solo de pequeña. Entonces siempre me ha llamado la atención porque mi madre me contaba que actuaba y tal. Entonces me llamó la atención estar frente al público, callada en silencio con cara seria, intentando transmitir algo sin decir nada.” (EEFP / CPre / m1)

En este caso, la estudiante interpreta “un espejo” que es un objeto que en la obra cumple la función de ser el reflejo de la sociedad, y al mismo tiempo interpela al público. Esta representación, para la estudiante ha sido un desafío por el trabajo de concentración que ha tenido que desarrollar para interpretar corporal y emocionalmente este elemento en la obra. Por otra

parte, el siguiente comentario corresponde a un estudiante que valora su rol en la obra por lo que simboliza el espejo frente a la sociedad:

“en mi rol me siento bien porque pienso que es un papel muy importante el del señalar a las personas. Es decir, este problema es algo que nos incumbe a todos y de una manera como para que se reflejen en el espejo y que sean conscientes de que es un problema público y que está en manos de todo el mundo y que todo el mundo podemos cambiarlo, este problema tan grave que es el machismo y el patriarcado.” (EEFP / CPre / h6)

Además de la incorporación de los espejos como objetos simbólicos, por sugerencia de las profesoras, se van sumando otros componentes estéticos como los escenográficos, atrezos y vestuario.

En estos casos, las docentes proponen los elementos que se van incorporando, sin embargo, la construcción del espacio escénico lo realizan en colaboración entre profesoras y las estudiantes, tal como lo vemos en la Figura 47:

Figura 47.
Incorporación de atrezzo decorativo



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_25oct)

Suben al escenario para adaptar el espacio escénico poniendo sillas y telas de colores blanco, rojo, violeta y negro que son un material estético provisorio para el ensayo. En este momento el resto del grupo permanece sentado en el patio de butacas conversando y observando lo que sucede en el escenario. El grupo encargado de la preparación del espacio escénico, que son las chicas que actúan en las escenas del happening (SCL / RCC_25oct)

Siguiendo con la incorporación de elementos narrativos estéticos a la performance teatral, en la Figura 48, vemos el atrezzo narrativo que se usará en la obra:

Figura 48.

Incorporación de atrezzo narrativo



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_15nov)

Con respecto al atrezzo que vemos en la Imagen X., observamos que cumple funciones específicas en el desarrollo de las escenas, ya que se utiliza como materialidad narrativa. En concreto, el vaso y la manzana son objetos que aportan a la narratividad y representación realista de las escenas (una chica bebe algo con su amiga / la manzana es mordida por el grupo de chicas). En el apartado de *los resultados y análisis de la Performance teatral como objeto artístico*, veremos cómo han sido utilizados estos elementos.

Otra estrategia participativa, que hemos identificado en esta ecología de aprendizaje, a nivel de selección de elementos narrativos textuales, es la creación del cartel de difusión de la performance teatral en los centros cívicos. Esta actividad consiste en buscar la información y diseñar el cartel considerando algunos aspectos fundamentales, como lo vemos en la viñeta:

[...] entonces una de las frases que debería ir es “*Da la vuelta al espejo*”. Así empiezan a opinar y dar ideas [...] Comentan algunas frases y votan para elegir cual es mejor como lema: “Damos la vuelta al espejo, dime que quieres ver”, “Damos la vuelta al espejo, mira con otros ojos” [...] Una chica comenta que en el cartel debe ir un espejo en blanco y el lema. La profesora enfatiza que el tema que debe ir debe tener relación con el micromachismo. Votan nuevamente por una propuesta que hizo un chico que es: Damos la vuelta al espejo... (con puntos suspensivos) y en otra parte que diga Mira con otros ojos. Damos la vuelta al espejo. ¿Y...? Y casi todos y todas votan por esta idea. (SCL / RCC_24oct)

Posteriormente, dos grupos presentan de forma voluntaria sus propuestas de cartel, tal como lo vemos en las Figuras 49 y 50:

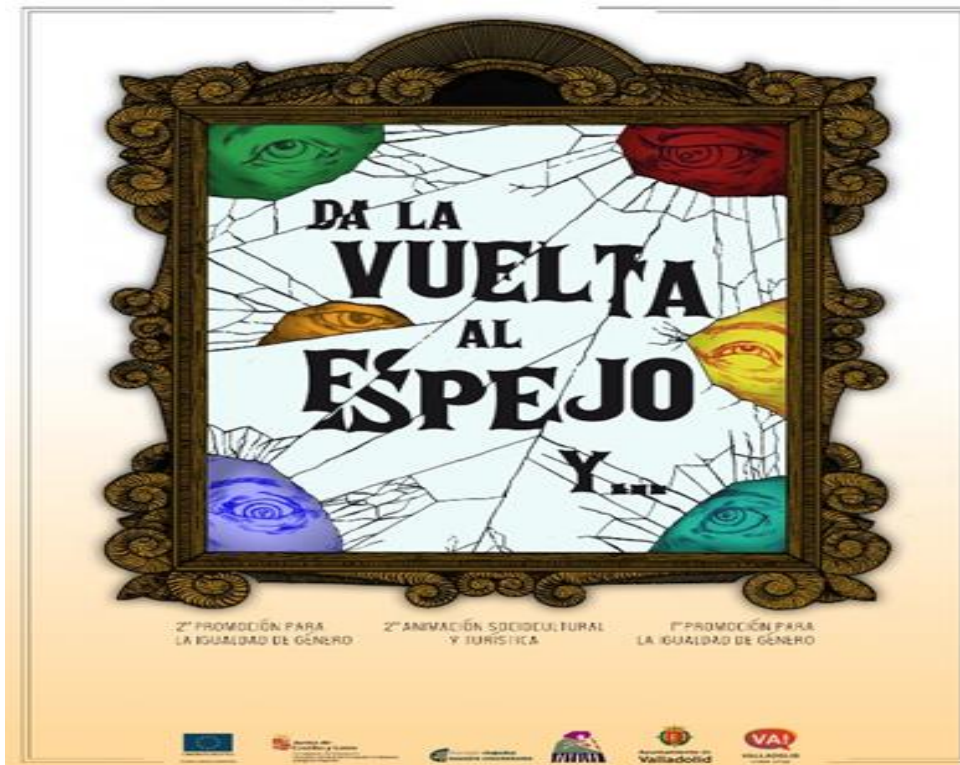
Figura 49.
Propuesta cartel de difusión 1.



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_8nov)

Revisan la primera propuesta y no hay comentarios sobre este cartel, se crea un momento de silencio a la espera de ver la siguiente propuesta (SCL / RCC_8nov)

Figura 50.
Propuesta cartel de difusión 2.



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (MV / C_8nov)

Esta segunda propuesta, es aceptada por la totalidad del grupo, y la estudiante que lo ha creado comenta que la imagen ha sido un dibujo que ella ha realizado (SCL / RCC_8nov)

Para conocer mejor el proceso creativo de este cartel hemos entrevistado a la estudiante que lo ha diseñado y nos ha comentado lo siguiente:

Comenta que está trabajando y que por motivos de trabajo no le permite (refiriéndose a su participación en la obra) “O trabajo de mañana o trabajo de tarde, si trabajo de tarde no puedo venir a clase. A lo mejor en alguno puedo, pero como a mí me gusta mucho el tema del diseño y se me ocurrió la idea de cartel y vi una idea clara que era la de los espejos rotos. Un espejo roto, un espejo en un marco roto donde aparecían miradas de diferentes personas que con unas visiones enfocadas dependiendo de dónde venían, de la idea, la preconcepción y la imagen de las personas sobre los temas de la violencia de género, machismo y todo esto. Entonces se ven ojos, se ven unos espejos rotos que a través de esos pedazos rotos se ven ojos y esos ojos tienen pupilas con diferentes formas, tienen como el símbolo masculino, femenino, el neutro y un poco como la visión de la sociedad. Y por eso se rompe, se rompe por un no poder más en la situación en la que estamos, de ya no se puede con la sociedad, ya no se puede con esta situación y se rompe, de ahí se ve las proyecciones de las miradas. Ese es un poco el mensaje que tiene este cartel” (EEFP / CPre / 5m)

En esta viñeta vemos, en primer lugar, que la estudiante tiene la dificultad de participar en la performance teatral por motivos laborales, lo que es importante considerar al momento de impulsar proyectos educativos participativos. Especialmente, en este ámbito de estudios de FP en el que el alumnado tiene que lidiar con otros aspectos de su vida personal que condicionan de alguna manera la participación en estas propuestas participativas en las que los y las estudiantes son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, la estudiante busca la forma de participación proponiendo el diseño del cartel, el cual desarrolla en su totalidad. Además, es seleccionado por el grupo-clase en votación popular, como vemos en la Figura 51:

Figura 51.

Selección del cartel de difusión



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RA_8nov)

En segundo lugar, la estudiante hace una breve descripción del cartel y lo que ha valorado para diseñarlo. En este sentido, vemos que este diseño responde es la sintaxis visual de lo que simboliza “el espejo” en esta obra. Es el reflejo de una sociedad rota, quebrada compuesta por individualidades que se sintetizan en ojos que miran desde distintas perspectivas ideológicas vinculadas a la problemática de género. Todo enmarcado en un marco barroco que simboliza, además, una sociedad anquilosada que no cambia. A nivel de enunciado discursivo, esta imagen se sincretiza con la frase “Da la vuelta al espejo, Y...” que sugiere revertir, transformar esa sociedad a través de nuevas propuestas:

“¿Y si le damos la vuelta a los espejos? ¿Y si podemos ir nosotras sin miedo a altas horas de la noche, sin problema de que nada nos pase?” (SCL / CP1_7nov)

En tercer lugar, es interesante analizar que designar al grupo-clase la responsabilidad de

proponer el diseño del cartel de difusión de la performance teatral en los centros cívicos, es otra estrategia de aprendizaje participativo y colaborativo que proponen las docentes. Si bien, en el diseño no ha participado todo el grupo-clase, las reflexiones que se han ido desarrollando a lo largo del proceso han sido detonantes en cuanto a las ideas que han surgido para la creación del cartel. En este sentido, es importante analizar, por una parte, que la estudiante que ha diseñado el cartel tiene formación previa con enfoque de género y una sensibilidad desarrollada frente a la problemática que trata la obra:

a nivel particular vengo de la universidad de ser Educadora Social y para mí estos temas siempre han sido fundamentales [...] una cosa que lo he tenido y lo he visto en muchos ambientes de mi vida y de otras personas, y yo siempre he tenido una lucha interna intentando exteriorizarlo en algún momento y hacer algo tanto por mi nivel profesional y por mi interés por cambiar estas cosas [...] (EEFP / CPre / 5m)

Por otra parte, además de ser una persona concientizada frente a la problemática de violencia de género, la estudiante ha sido capaz de capturar una serie de enunciados que han surgido en el ambiente de aprendizaje dialógico, en las interacciones y la retroalimentación grupal que han activado la creatividad, tanto a nivel individual como colectiva.

Los recursos pedagógicos teatrales y su sistematización

La propuesta pedagógica teatral de este proyecto consiste en la realización de diversas dinámicas y juegos exploratorios que provienen del teatro en las que se articulan elementos educativos-curriculares con la incorporación de recursos narrativos, estéticos, espaciales, corporales y emocionales. Sin embargo, en la observación del caso reflexionamos si existe una metodología constituida sobre la cual las docentes se basan para afianzar los contenidos y los objetivos didácticos con respecto a estas actividades y, de esta manera, producir un modelo de trabajo pedagógico teatral:

¿Cuál es el esquema metodológico? ¿Teórico-práctico? [...] ¿Una sesión mitad teoría, mitad práctica? Estas preguntas me surgen para saber o determinar y “poner nombre” a la metodología didáctica que utilizan las profesoras. ¿Quizás sería conveniente esquematizar un poco cada sesión y comentar a las estudiantes qué se va a hacer para que entiendan el proceso creativo artístico escénico? (SCL / RCC_10oct)

Con respecto a esta viñeta, podemos analizar que las propuestas que hacen las docentes en estas sesiones de creación se producen a partir de procesos que se van materializando a través de la imitación o transferencia de conocimiento oral. Es por esto que es importante considerar el lenguaje escrito como forma de incorporar y modificar las acciones a nivel teatral-performativo, como también llevar un registro sobre reflexiones, cuestiones e ideas que vayan surgiendo basadas en los hitos de aprendizaje de cada sesión. Más adelante, en el apartado de Sistematización de la experiencia educativa, analizamos algunas evidencias sobre las percepciones del alumnado tras esta experiencia educativa teatral.

Por otro lado, también reflexionamos sobre las intervenciones reflexivas que realizan las docentes en pleno desarrollo de la obra, como vemos en la viñeta:

La profesora_1 detiene la acción y analiza lo que ha pasado en la escena a modo de guía para mejorar lo que han hecho, dice que el público también debe activar la escena [...] Ella permanentemente hace comentarios sobre la actitud que deben tener las estudiantes frente a la actividad. Sugiere una actitud proactiva, colaboradora, en general pide poner más energía en las acciones que se están realizando. Dirige, guía y las estudiantes atienden a esa petición. Dice que frente al montaje “no puede notarse que estáis pendientes de los

demás, pero estáis pendientes de todo” [...] “vais a daros cuenta de que el proceso comunicativo necesita saber quién me da y a quien doy”, “todo esto organizado como un cerebro perfecto y comunitario”, “necesitáis estar pendiente de todo, pero sin que nos demos cuenta de ello...” (SCL / RCC_18oct)

Estos hallazgos, nos llevan a entender que estas intervenciones, sugerencias, coevaluaciones de las docentes se vinculan, por una parte, con los enfoques sociohistóricos de “control de la actividad” y “andamiajes”. Además de convertir el espacio de ensayo en una “zona de desarrollo próximo” de la acción performativa en la que profesoras y estudiantes en una especie de “interlocutoras significativas” median en las acciones posibles a desarrollar en términos de experimentación a través del aprendizaje experiencial.

Por otra parte, también entendemos, que, en estos procesos educativos disruptivos, en relación con las competencias profesionales de las docentes se manifiestan principalmente las “seguridades” en cuanto al manejo de la información. Y, en este sentido, la profesora_1 señala permanentemente el objetivo central de esta experiencia educativa y en el contexto en el que se desarrolla para reforzar que este proyecto no surge con una finalidad artística, sino que como estrategia didáctica de aprendizaje:

Tenéis que adquirir la conciencia del mensaje que estáis transmitiendo, esto no es una obra de teatro porque no somos actores y actrices, somos animadores y agentes de la promoción de la igualdad que queremos transmitir un mensaje (SCL / RCC_24oct)

En lo que concierne a los ambientes de enseñanza-aprendizaje, en términos de “coreografías de aprendizaje” se ofrecen una serie de orquestaciones en donde el conocimiento transita dialécticamente entre lo objetivo y lo subjetivo, y una actividad de consumo o de creación ofreciendo, de esta manera, experiencias de aprendizaje vinculadas a la transferencia, la experimentación, la reflexión o la búsqueda, tal como lo vemos en la siguiente viñeta:

Comentan también algunas estudiantes que están en el patio de butacas y dicen que algunos aparecen muy pronto en escena y cubren el desarrollo de la escena anterior. Así entre todos y todas comentan sus apreciaciones sobre lo que han visto del ensayo.

En este momento se crea una atmósfera de propuestas, reflexiones, opiniones, un espacio de libertad para opinar sobre lo que han visto tanto las profesoras como las y los estudiantes. Todo con mucho respeto y concentración para mejorar el trabajo que están haciendo entre todas y todos de una manera horizontal y democrática. [...] Se preparan organizando los roles que tiene cada estudiante en las escenas que se realizan en el escenario, también los y las que dicen frases desde el patio de butacas, los que sostienen los espejos se ubican en distintos lugares del salón, dialogan entre ellas y ellos para mejorar lo que ya tienen ensayado.

En este momento observamos que hay algunas personas que son más activas y propositivas, otras que son más pasivas y que acatan lo que dicen las otras que tienen más protagonismo y organizan. Luego que ya están todas y todos en sus posiciones, la profesora apaga la luz que es la señal del comienzo de la obra. El grupo de chicas que están fuera del salón comienzan a cantar y a bailar para hacer el ingreso al salón, animando al resto del grupo. (SCL / RCC_25oct)

Estas mediaciones pedagógicas en las que el grupo-clase se convierte en “interlocutor significativo” para la mejora/transformación de la obra en su ejecución performativa dejan ver cómo el propio proceso educativo transita hacia modelos pedagógicos basados en la idea de transferencia de saberes (en la temática de género y teatral), en la apuesta por la experimentación a través del teatro y de generar estrategias permanentes de búsqueda en el marco general de un aprendizaje de tipo experiencial. Así como lo vemos en la siguiente viñeta:

Se analiza la escena “del escote” que es una escena en la que la chica está sentada en una banqueta y llega el chico a tapan el escote con su chaqueta. Se les sugiere que se ubique detrás de ella y no frente a ella, que viva lo que significa la escena, que él siente a la chica como su propiedad y goza con su escote pero que es “sólo para él”. De esta manera, vemos algunas “notas de dirección” que aportan para mejorar la claridad de lo que se está narrando. [...] Reflexionamos sobre esta escena y lo violenta que es y la profesora_1 interviene diciendo “que no se os puede olvidar que lo que estamos trabajando es el tema del día internacional en contra de la violencia hacia las mujeres” estamos trabajando esas conductas que parecen adecuadas y se hacen en nombre del amor, pero recuerden que aquí todas y todos tenemos que denunciar. (SCL / RCC_18oct)

El análisis que hacemos a partir del desarrollo de esta performance teatral como ecología de aprendizaje, nos lleva a reflexionar sobre los procesos de sistematización que ha realizado el alumnado durante esta etapa de preparación. Es por esto que han surgido algunas cuestiones que nos han llevado a indagar los siguientes aspectos:

¿Se crea a través de esta metodología un proceso de autoaprendizaje? Por ejemplo ¿Las y los estudiantes van apuntando en sus cuadernos apreciaciones, opiniones, comentarios sobre lo que están viviendo? ¿Cómo sistematizan la experiencia? Si en algún momento realizamos una prueba escrita de contenidos ¿cuáles serían los temas que podemos abordar de este proceso? ¿Cuáles serían los ítems que tendríamos que abordar? (SCL / RCC_18oct)

Estas cuestiones, nos llevan a suponer que el trabajo colectivo y participativo en el que el cuerpo y las emociones se ponen en acción como parte de la ecología del aprendizaje, puede llegar a dificultar la sistematización del proceso a nivel de lenguaje escrito. Para confirmar esta suposición, hemos consultado a un grupo de estudiantes cómo llevan el registro de la experiencia que están desarrollando, y nos han contestado lo siguiente:

“todo lo voy apuntando en unas hojas que tenemos para luego pasarlo a las profesoras a clase. Al principio apunté muchas cosas ahora ya no tantas porque ahora es más actuar y bueno pues, simplemente sé lo que tengo que hacer, pero sí que tengo apuntado cómo empezamos, las ideas que teníamos y está guay verlo porque es como un proceso largo” (EEFP / CPre / m1)

En esta viñeta, comprobamos que la estudiante al comienzo del proceso sistematiza lo que iba sucediendo, sin embargo, indica que al “actuar” ha dejado de apuntar tanto como lo hacía antes.

En otra opinión, la estudiante indica que no registra la experiencia, pero sabe qué es lo que debería poner en ese registro:

“Pues sobre todo lo que estoy aprendiendo es saber transmitir de una forma artística una dolencia que es real como consecuencia de una desigualdad y bueno la forma de registrarlo, aunque todavía no lo estoy haciendo, pero sí que me gustaría, de los días que estamos haciendo la representación entera, anotar cómo me voy sintiendo porque no todos los días lo hago con los mismos ánimos, varía mucho eso, y sobre todo como es el ambiente en grupo y si se consigue realmente transmitir ese mensaje. Porque entre nosotras y nosotros lo estamos viendo todos los días, y pues bueno, ya estoy viendo lo mismo de siempre, pero creo que cada día se transmite de una forma diferente.” (EEFP / CPre / m2)

Asimismo, en la siguiente viñeta:

“¿El registro? La verdad es que no estoy siguiendo ningún... No tengo ningún diario...

pero sí que es verdad, que al final de algunos días sí que hago una serie de reflexiones por si tenemos que comentarlas posteriormente de lo que he sentido ese día. Con todo, con el resto, conmigo misma y con lo que

estoy haciendo en el momento. Escribo esas reflexiones.” (EEFP / CPre / m7)

En estos casos, comprobamos que las estudiantes no registran, pero, por una parte, valoran que en esos “posibles” apuntes deberían estar presentes elementos vinculados a sus sensaciones y emociones personales; y, por otra parte, al ambiente de trabajo grupal; al contenido temático que trata la obra y los cambios que van sucediendo a lo largo del proceso a nivel creativo.

En los siguientes comentarios, vemos que el primer estudiante ha registrado sólo el comienzo del proceso, y el segundo no ha llevado registro. Sin embargo, ambos defienden la idea de que lo importante es el “hacer”, la práctica.

“Al principio todo lo que fuimos haciendo sí que está registrado, apuntado porque pienso que es bastante importante. Ahora con las actuaciones que estamos haciendo no tengo nada porque como realmente lo hacemos una y otra vez se te queda todo y es lo importante.” (EEFP / CPre / h3)

“el registro que lo llevo simplemente con mi propia experiencia aquí ya está porque considero que tampoco hay que apuntar nada material, ni nada porque simplemente con el hecho de practicar el día a día se va aprendiendo con eso” (EEFP / CPre / h6)

En el siguiente comentario, la estudiante indica que sí lleva registro y valora la sistematización del desarrollo de la obra, las ideas que surgen y cómo percibe el proceso a nivel subjetivo:

“normalmente suelo apuntar todos los días si tengo alguna idea nueva, lo que he visto que no me ha gustado cómo se puede cambiar, cómo no se puede cambiar, un poco así, cómo nos ha salido, en qué he fallado yo... Un poco eso. [...] lo anoto todos los días, tengo una especie de diario y lo hago a través del ordenador al final del día cuando llego o a lo mejor algunos días a primera hora de la mañana lo reflejo allí.” (EEFP / CPre / m4)

Otra estudiante, también indica que lleva un registro de la experiencia, pero esta sistematización se la atribuye a los requerimientos de otras asignaturas:

“Yo tomo nota en papel de los aspectos más interesantes a tomar en cuenta, sobre todo también porque tenemos asignaturas donde tenemos que registrarlo, tenemos que hacer un dossier nos lo piden los profesores y para que no se me pasen las cosas normalmente tengo un block y voy anotando cosas a nivel estructural, a nivel lo que va antes lo que a después y todo esto.” (EEFP / CPre / m5)

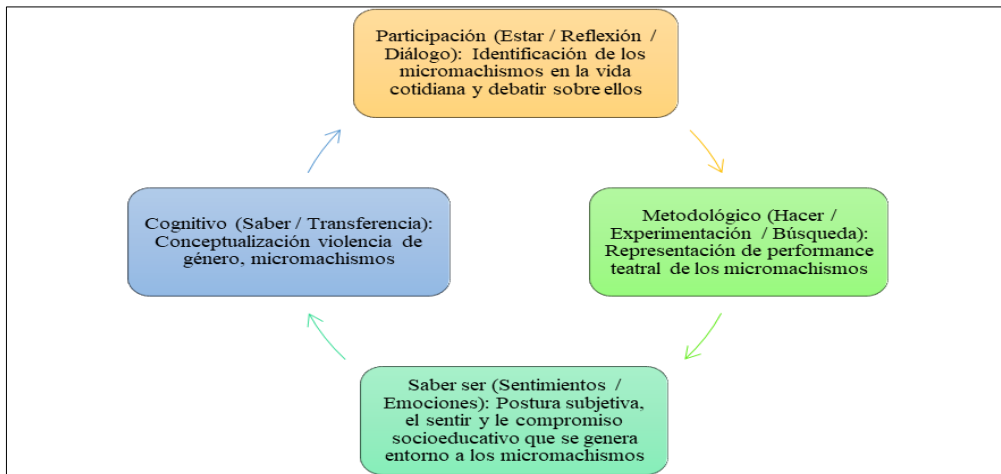
Para conocer algunos de los apuntes que los y las estudiantes han realizado, los podemos ver analizados en el apartado de Sistematización de la experiencia:

Con todo lo anterior, podemos decir que esta propuesta educativa de creación de una performance teatral cumple, en primer lugar, una función simbólica (significar/transcender); función epistémica (dar información); función estética (sensaciones vinculadas al placer/displacer). En este sentido, desde un paradigma estético se combinan entre sí el deseo de vínculo y bienestar social, actitud pragmática que genere posibilidades de acción ligada a la autonomía y el bienestar hedónico.

Finalmente, las mediaciones pedagógicas que se implementan a través de elementos teatrales en este espacio educativo de Formación Profesional renuevan las estrategias metodológicas en las dimensiones que vemos en la Figura 52. Ofreciendo diversas posibilidades de mejora en las prácticas pedagógicas que resumimos a continuación:

Figura 52.

Dimensiones de estrategias metodológicas en el proyecto educativo.




Nota. Elaboración propia.

- Ofrece oportunidades para el desarrollo de experiencias de aprendizaje vital.
- Favorece las experiencias de metodología activa en la que se desarrolla la autonomía, el “aprender haciendo” y el fortalecimiento de las relaciones en grupo.
- Establece conexiones entre los ámbitos formales e informales por los que transita el alumnado.
- Propone aprendizajes colaborativos en los que por medio de la gestión en equipo se integran las diferentes capacidades del mundo de vida del alumnado.
- Busca que el alumnado sea consciente de los procesos que implican el trabajo de “puesta en escena” teatral (metacognición / aprender a aprender) Sin embargo, en este sentido vemos la ausencia de sistematización a nivel de lenguaje escrito.
- Implica procesos de aprendizaje auténtico a partir de la propia experiencia personal y participación emocional del alumnado.
- Se estimula la creatividad, la divergencia y la apertura a otros contextos.

5.2. La performance teatral como objeto artístico: puesta en escena, personajes y sus roles

La performance teatral “Da la vuelta al espejo” se presenta en cinco centros cívicos de diferentes barrios de la ciudad y una presentación especial en el Ayuntamiento. Estas funciones son dirigidas a los institutos públicos de Educación Secundaria más cercanos a los centros cívicos en los que se presentan. A continuación, en la Figura 53, vemos el cronograma con los respectivos institutos que participaron:

Figura 53.
Cronograma de presentaciones de la performance teatral



HAPPENING que conmemora el “Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer” – 25 de noviembre

CRONOGRAMA DE INTERVENCIONES CON ALUMNADO DE 4º ESO

CENTRO CÍVICO	CENTROS EDUCATIVOS	DIA Y HORA
“CANAL DE CASTILLA” (Barrio La Victoria)	- IES “Emilio Ferrari” - IES “Núñez de Arce” - IES “Vega del Prado”	21 noviembre (miérc.) 11:30h. a 13:30h.
“DELICIAS” (Barrio de Las Delicias)	- IES “Ramón y Cajal” - IES “Arca Real”	22 noviembre (jueves) 12h. a 14h.
AYUNTAMIENTO DE VALLADOLID		23 noviembre (viernes)
“CASA CUNA” (Barrio Arturo Eyries)	- IES “Antonio Tovar”	28 noviembre (miérc.) 9:15h. a 13:30h. (dos pases)
“RONDILLA” (Barrio Rondilla)	- IES “Rondilla” - Grado de Educación Social - UVA	29 noviembre (jueves) 12h. a 14h.
“José M. LUELMO” (Barrio Parque Alameda)	- IES “Condesa Eylo”	5 diciembre (miérc.) 12h. a 14h.

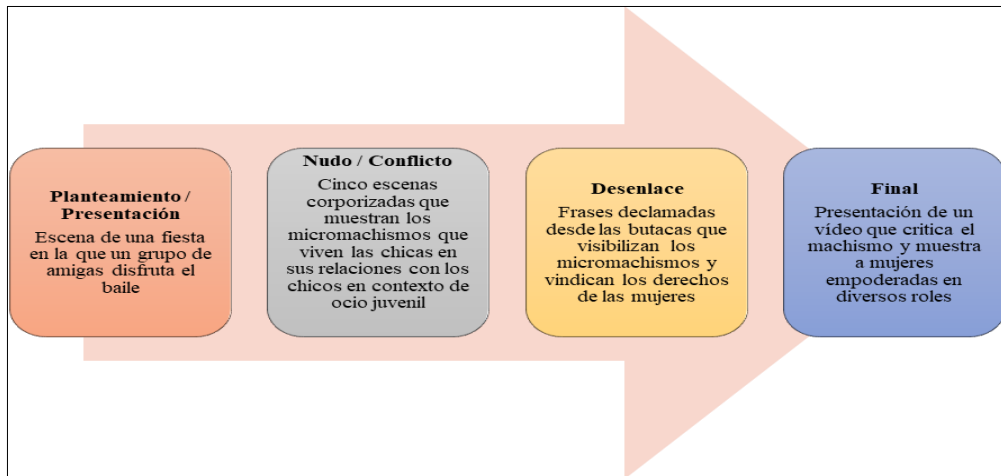
Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SCL / RCC / 24oct)

Comenzamos este apartado analizando la performance teatral desde las siguientes dimensiones: a) descripción a nivel estructural de la performance teatral; b) análisis de los roles actanciales que surgen en la obra; c) la conformación de espacio-temporales; d) la enunciación y discurso teatral; e) y, por último, la gestión enunciativa de la visualidad.

Antes de comenzar con la descripción de la performance teatral “Da la vuelta al espejo”, presentamos en la Figura 54, una breve síntesis de los cuatro pasajes narrativo-visuales que componen la obra: planteamiento/presentación, nudo/ conflicto, desenlace y final.

Figura 54.

Esquema general de la performance teatral “Da la vuelta al espejo”



Nota. Elaboración propia

5.2.1. Descripción de la performance teatral “Da la vuelta al espejo”

a) Planteamiento / Presentación

Bailando con las amigas

La obra comienza con un grupo de chicas muy animadas y alegres que irrumpen sorpresivamente en la sala de teatro bailando y animando al público al ritmo de la música. Suben al escenario y siguen bailando entre ellas, como en una fiesta, tal como vemos en la Figura 55:

Figura 55.

Comienzo de la obra: baile de chicas



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_29nov)

La canción que bailan se llama “Yo ya no quiero ná” de la cantante Lola Índigo que es icono de la cultura musical pop, y que en su contenido reclama la autonomía y libertad de elección para la mujer. En la siguiente viñeta vemos la letra:

Me vienes a buscar, ahora sí me vas a encontrar / Mí, me, conmigo, lo que te digo, sola sin nadie más / Esta es la situación, no me des una explicación, no / En la baraja la reina soy yo / Pero yo he estado notando / Que estabas imaginando / Que yo bailaba pa' ti ná más / No, de ti yo ya no quiero ná / (Yo ya no quiero ná) / Esto ya no es normal, si me insistes te voy a dar / Tu medicina no es adictiva, es pecado mortal / Fuiste mi perdición, la serpiente ya me engañó / Esa manzana ya la he probao' yo / Yo sola con ella jugando / Que yo no te estoy provocando / Y tú te estás equivocando / Ya no soy tu nena, muchacho / Yo sola con ella jugando / Que yo no te estoy provocando / Y tú te estás equivocando / Ya no soy tu nena, muchacho / Pero yo he estado notando / Que estabas imaginando / Que yo bailaba pa' ti ná más / No, de ti yo ya no quiero ná / Yo ya no quiero ná / Por la noche no todo es real / Ten cuidado con la oscuridad / Si yo bailo no es pa' ti ná más / No, de ti yo ya no quiero ná / Yo ya no quiero ná / Yo ya no quiero ná

La música festiva, la diversión de las chicas y el entusiasmo de la audiencia que aplaude al ritmo de la música se apodera de la sala de teatro. Sin embargo, este momento es interrumpido por la primera escena de la obra, que da comienzo a la presentación del conflicto de la historia.

b) Nudo / conflicto

Escena 1. Se acabó el baile.

La fiesta es interrumpida por un chico que sube al escenario y apaga abruptamente la música, tal y como lo vemos en la Figura 56:

Figura 56.

Escena 1: Fiesta de chicas interrumpida por chico que apaga la música



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_29nov)

El baile es reprimido por el chico que luego de apagar la música que suena desde un altavoz se pasea por el escenario delimitando y ocupando todo el territorio, con actitud soberbia y autoritaria. Las chicas que bailaban se detienen, lo miran, y se miran entre ellas preguntándose con gestos ¿Qué ha pasado? En este momento, una de las chicas decide coger una manzana, como lo vemos en la Figura 57:

Figura 57.
Chica coge una manzana, se acerca chico para quitársela



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_5dic)

Pero el chico impide que la chica coma la manzana, se la quita de las manos de manera violenta empujándola hasta que cae al suelo, como vemos en la Figura 58:

Figura 58.
Chica agredida por chico al arrebatarle la manzana



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_5dic)

La chica queda tumbada en el suelo detrás del chico que se ubica frente al público y se apodera de todo el espacio. Observa desafiante al público, como vemos en la Figura 59, hasta que comienza la escena 2.

Figura 59.
Chico tras agredir a la chica



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_5dic)

Escena 2. La drogaron y se la llevaron

Dos chicas conversando y bebiendo una cerveza. Un chico se acerca y pone algo en el vaso de cerveza sin que ellas lo perciban; una de las chicas lo bebe y comienza a sentirse mal. En escena se ve un poco borracha y drogada; el chico aprovecha la situación y se la lleva del lugar dejándola en otro sitio tumbada en el suelo. Él se ubica delante de ella frente al público con actitud soberbia y autoritaria, como vemos en la Figura 60:

Figura 60.

Escena 2: Chico se lleva a chica a otro lugar después de drogarla



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_5dic)

Escena 3. ¿Con quién con hablabas?

Entra chico hablando por teléfono, chica sentada en una banqueta mirando su móvil. Chico le pide el móvil y ella se resiste, como lo vemos en la Figura 61:

Figura 61.

Escena 3: Chico arrebató el móvil a su chica



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_22nov)

Luego de un momento de discusión el chico quita el móvil de las manos a la chica y con actitud soberbia la silencia con un gesto, como lo vemos en la Figura 62. Termina la escena con la chica abatida y sentada en el suelo.

Figura 62.

Escena 3: Chico silencia a su chica con un gesto



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_5dic)

Escena 4. *No te pintes los labios rojos.*

Entra chico en escena y llama desde lejos con un gesto a su chica, ella no accede al llamado y él se acerca, se ubica detrás de ella y le quita el labial rojo de los labios, tal como lo vemos en la Figura 63:

Figura 63.

Escena 4: Chico quita pintura labial de la boca de la chica



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_5dic)

La chica se resiste, pero luego de quitar el labial, el chico la coge del brazo, se la lleva a otro sitio y él se ubica delante de ella frente al público. Ella permanece atrás de pie con la cabeza abajo, como vemos en la Figura 64.

Figura 64.

Escena 4: Chica detrás del chico luego de haberle quitado el labial rojo de los labios



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_22nov)

Escena 5. *No uses escote.*

Chica mira su móvil y llega su chico que le pone una chaqueta para cubrir el escote, como lo vemos en la Figura 65. Ella se resiste, pero no da resultado, se queda con la chaqueta. El chico se ubica delante de ella frente al público, ella se queda atrás sentada y con el escote cubierto.

Figura 65.

Escena 5: Chico cubre escote a chica



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_21nov)

Estas cinco escenas son narradas de manera continua a través de la corporización y mimesis de situaciones de micromachismos que reflejan las relaciones de violencia y desigualdad que a veces establecen los y las jóvenes con sus parejas. En este caso la dramaturgia es corporal, solo los gestos y los movimientos representan los acontecimientos. No existe un texto hablado, sino que el cuerpo y la coreografía en el espacio escénico son los que narran las escenas de micromachismos.

Paralelamente, y a medida que se desarrollan las escenas en el escenario, surge otro tipo de narración en el patio de butacas y pasillos de la sala. En este caso, es una narración simbólica en la que aparecen estudiantes con grandes “espejos” como los que vemos en la Figura 66., que representan metafóricamente el reflejo de la realidad social. Estos “espejos” se ubican frente al

público de modo desafiante y lo interpelan como símbolo representativo de una sociedad que observa de forma pasiva estas situaciones de micromachismo y que no hace nada.

Figura 66.

Espejos que representan el reflejo de la sociedad



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_28nov)

c) Desenlace

Termina la narración corporizada de las escenas y en el escenario las chicas que al comienzo estaban en una fiesta quedan absolutamente invisibilizadas por los chicos que se apoderan del espacio y adoptan una actitud de poder masculino y visibilidad frente al público, como vemos en la Figura 67.

Figura 67.

Final de las escenas



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_29nov)

Esto sucede en el escenario, mientras que el alumnado que lleva “los espejos” que representan el reflejo de la sociedad están ubicados en algunos espacios del patio de butacas y pasillos de la sala con los espejos frente al público. En este momento, se produce un cambio, se detiene la música, se silencia todo y emergen las voces de otros y otras estudiantes que desde el público declaman frases relacionadas con tópicos machistas y otras que son las reivindicaciones de los derechos de las mujeres, como vemos a continuación:

La primera frase la dice una de las profesoras: “¿Y si le diéramos la vuelta al reflejo de esta sociedad y por ejemplo mañana ninguna de nosotras tuviéramos miedo de ir a cualquier hora a casa solas?”

Comienza la música, y paralelamente a la declamación de frases, “los espejos” se van ubicando bajo el

escenario frente al público, “dando vuelta el espejo” y enseñando letras que más tarde construirán una frase.

La siguiente frase la dice una estudiante: “¿Y si mañana pago yo?” Una estudiante con otra frase: “¿Y si sabes que para él solo eres un juego, porque no le dices game over? Otra estudiante: ¿Y qué pasa si yo ya no quiero comportarme como una señorita? Frase dicha por un chico: “Decid lo que queráis, ellas harán lo que les dé la gana” Otra frase dicha por una estudiante: “¿Si una mujer te dice que no, por qué no lo aceptas? Siguen la otra profesora con la siguiente frase: “¿Y si le digo a mi pareja que nunca me ha gustado que me llame churri?” En cada frase van apareciendo uno o dos espejos que van construyendo una frase. Continúan las frases con otra estudiante: “¿Y si mañana yo fuera la jefa de todos vosotros?”, otra estudiante “El problema no es su falda, sino de quien quiere levantarla”, otra frase que dice un estudiante “¿Qué pasa si no quiere darte la contraseña de su teléfono?”, otra estudiante “¿Y si yo decido cómo me visto y con quién me desvisto?”. Mientras, suena música suave que da una atmósfera relajada al momento, continúan las frases con otra estudiante “Bailo así porque me gusta no para provocar”, “¿Y si yo decido cómo y con quién vivir?”, otra estudiante dice: “Me esforzaba en arreglarme hasta que me di cuenta que no estaba rota”, “Decían que necesitaba un héroe, y ella en uno se convirtió”, otra estudiante dice: “¿Y si la del lado fuera mi compañera y no mi competencia?”

Es importante destacar que el grupo de estudiantes que declaman las frases están entre el público, pero se diferencian de la audiencia porque al declamar se ponen de pie, permanecen en esta posición hasta el final de la obra. Estas son voces que emergen desde el patio de butacas, es decir, representan metafóricamente a una sociedad que se levanta y se expresa frente a estas situaciones de micromachismo. Al mismo tiempo, en el escenario, las estudiantes-actrices se ponen de pie con una actitud de empoderamiento que simbolizan cogiendo una manzana, la mascan y se ubican frente al público en la primera fila del escenario, dejando a los chicos atrás, como vemos en la Figura 68.

Figura 68.

Grupo de chicas empoderadas al finalizar la obra



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_29nov)

En la siguiente acción la música marca un ritmo de movimiento que indica al grupo de hombres avanzar un paso adelante para quedar al lado de las chicas en la primera línea del escenario, tal como lo vemos en la Figura 69.

Figura 69.

Grupo de chicas y chicos ubicadas en la misma posición



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora I(F / RAPT_22nov)

Paralelamente, los y las estudiantes que llevan “los espejos” se ubican frente al público “dando vuelta los espejos” para mostrar una frase que se construye con cada uno. Esta acción se realiza al mismo tiempo que se ubican las actrices, actores en el escenario. La música acompaña estas acciones y marca el pulso para alzar los carteles al unísono alzando la frase “Mira con otros ojos” como vemos en la Figura 70. Y de esta manera finaliza la intervención teatral.

Figura 70.

Frase “Mira con otros ojos” que se construye dando vuelta los espejos para el mensaje final de la obra



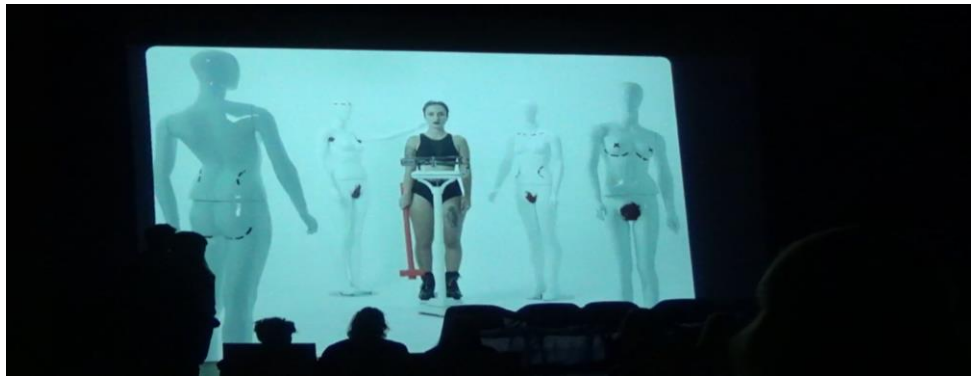
Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_21nov)

d) Final

Termina la acción teatral en el espacio escénico que se realiza tanto en el escenario como en el patio de butacas. Ahora el escenario se transforma en un espacio audiovisual, se apagan las luces y se proyecta el vídeo “Caza de pañuelos” de Rayden. Es un vídeo protagonizado por mujeres acompañadas por diversos elementos simbólicos relacionados con los estereotipos que definen a las mujeres. La canción hace una crítica a las actitudes machistas de los hombres hacia las mujeres con una propuesta estética en la que se ve a las protagonistas empoderadas rompiendo los estereotipos femeninos, como se observa en la Figura 71:

Figura 71.

Vídeo de la canción “Caza de Pañuelos” de Rayden que se presenta al final de la obra



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_21nov)

Letra de la canción “Caza de Pañuelos, de Rayden:

No sabes quién soy y no sabes lo que te pierdes / Ya verás mañana, seguro que te arrepientes / Que yo tengo a quien quiera, se mueren por verme / Pero que quede entre nosotros, a nadie se lo cuentas / ¿Qué parte del no, qué parte del no es la que nunca entienden? / ¿La N o la O? ¿Qué parte del no es la que nunca entienden? / Pero ellos van, van, van a, a la caza van / Van, van detrás de ti, como un trofeo, sí / Van, van, van a, a la caza van / Van, van detrás de ti, de tu pañuelo / "Mira como viste, seguro que lo busca" / "Pero si no se resiste, seguro que le gusta" / "Si ella no quería, ¿por qué no lo denuncia?" / "Lo pediría a gritos, ¿de quién será la culpa?" / ¿Qué parte del no, qué parte del no es la que nunca entienden? / ¿La N o la O? ¿Qué parte del no es la que nunca entienden? / Pero ellos van, van, van a, a la caza van / Van, van detrás de ti, como un trofeo, sí / Van, van, van a, a la caza van / Van, van detrás de ti, de tu pañuelo sí / Van, van, van a, a la caza van / Van, van detrás de ti, como un trofeo, sí / Van, van, van a, a la caza van / Van, van detrás de ti, como un trofeo, sí / Van, van, van a, a la caza van / Van, van detrás de ti, de tu pañuelo sí / Van, van, van a, a la caza van / Van, van detrás de ti, como un trofeo, sí / Van, van, van a, a la caza van / Van, van detrás de ti / Pero ellos salen a la caza del placer / No saben de qué trata tratar bien a la mujer / Abuso de poder y del empoderamiento / Desde el mismo momento en que vinimos a nacer / Tanto por cambiar, aún queda tanto por hacer / Por hacernos mirar, y aún queda más por aprender / Que las primeras muestras deben nacer de nosotros / Y ante todo respeto, tanto mutuo como propio / ¿Qué parte del no, qué parte del no es la que nunca entienden? / ¿La N o la O? ¿Qué parte del no es la que nunca entienden? / "Que quede entre nosotros, a nadie se lo cuentas"

Con respecto a los elementos sonoros de esta obra, es importante destacar que la música está presente en tres formatos: a) la canción que da comienzo a la performance teatral (*Yo ya no quiero ná*, Lola Indigo); b) el vídeo musical con el que finaliza (*Caza de Pañuelos*, Rayden); y c) la sonorización que realiza un músico con algunos instrumentos, como vemos en Figura 72:

Figura 72.

Música que sonoriza la performance teatral “Da la vuelta al espejo”



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_5dic)

En este caso, podemos analizar que el músico aporta música incidental a la obra cumpliendo una función narrativa implícita. Esto quiere decir, que no construye una narración que explicita un contenido en la obra, como son la canción del comienzo y el vídeo del final. Tampoco cumple una función estética “contemplativa” musical, sino que, como vemos en la viñeta:

[...] interviene el músico y dice que el trata de interactuar con las escenas, que, si hay una escena de violencia, de tirar a la chica al suelo, suena de una manera y si se levantan, suena de otra manera, que la idea es interactuar para aportar a la escena (SCL / RCC / 21nov)

La sonorización es un complemento técnico que tiene los siguientes objetivos: a) realzar los ambientes de tensión que se generan en las escenas corporizadas; b) “dar un aviso” al grupo para cambiar algunos movimientos (escenas espejos-carteles); c) “marcar el pulso” de algunos movimientos coreográficos que realizan los y las estudiantes en el escenario y en el patio de butacas.

5.2.2. Análisis de la performance teatral “Da la vuelta al espejo”

En este apartado, analizamos la performance teatral, por una parte, desde el modelo de los roles actanciales que originalmente cuenta con los elementos que vemos en la Figura 73.

Figura 73.

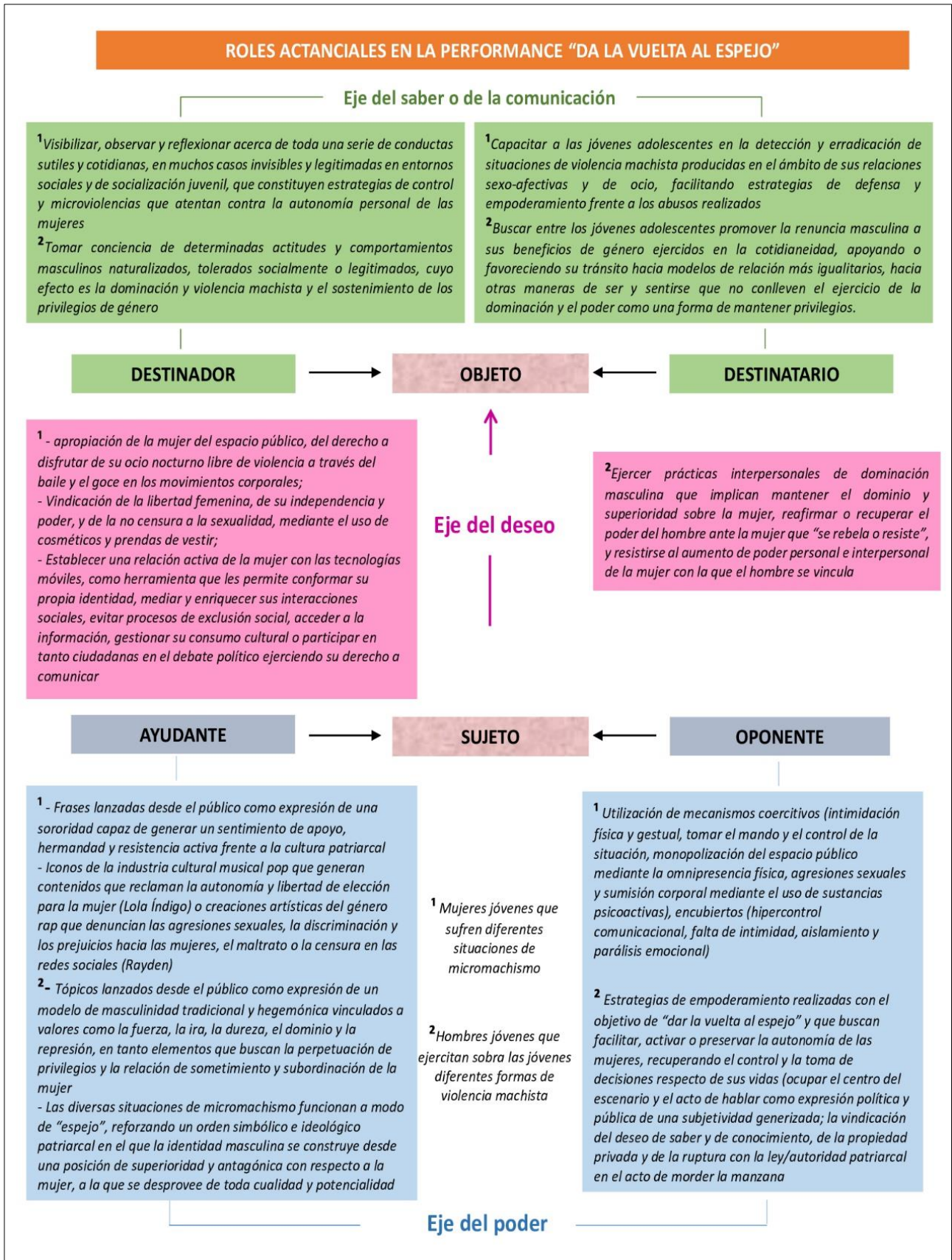
Roles actanciales (Greimas)



Nota. Elaboración propia.

En este caso, adaptamos este modelo de análisis de roles actanciales a la performance teatral “Da la vuelta al espejo” e identificamos los siguientes ejes, en relación con la temática de la obra: a) *eje del deseo*: son las motivaciones y propósitos que animan las acciones de mujeres y hombres adolescentes en contextos de violencia micromachista; b) *eje de la comunicación*: son los valores e ideologías antagónicas implicadas en la producción narrativa (empoderamiento femenino versus reproducción cultura patriarcal); y c) *eje del poder*: son las acciones, personajes y mecanismos que permiten o inhiben la emancipación y autonomía de las mujeres adolescentes en contextos de socialización y ocio juvenil. Estos ejes los explicamos en la Figura 74.

Figura 74.
Análisis de la performance teatral a través de los roles actanciales



Nota. Elaboración propia.

5.2.3. Conformaciones espacio-temporales de la performance teatral: cronotopías en “Da la vuelta al espejo”

Son cuatro las configuraciones cronotópicas que utilizaremos para analizar esta obra que nos remiten a formas culturales básicas de las representaciones espacio-temporales que desempeñan una importante función en la conformación de imaginarios, denominadas respectivamente: local/cíclica, linealidad/translocalidad, utopía/ucronía, instante/sitio. Además, dichas configuraciones se ponen en relación con determinados efectos de sentido a nivel cultural e ideológico: mistificación, historización, ficcionalización, presentización.

Forma local/cíclica y mistificación

La performance teatral nos muestra diversas escenas relacionadas con la socialización juvenil en diferentes ámbitos de su vida cotidiana (ocio nocturno, uso de la comunicación móvil, reuniones informales del grupo de pares) en los que, pese a que en principio debiera primar el desenfado y la libertad, el placer y control autónomos, se nos presentan toda una serie de violencias ritualizadas hacia las mujeres ejercidas de forma repetida, semi-clandestina y con total impunidad por los hombres jóvenes (*micromachismos ejercidos de forma local y cíclica*).

Hay un aspecto que parece especialmente relevante en la obra “Da la vuelta al espejo” y es, precisamente, su abordaje artístico de esos actos que legitiman reproducen y amplifican modelos hegemónicos de masculinidad que socavan la autoridad femenina y el libre ejercicio de su condición de ciudadanas como sujetos-de-derecho, incluso hasta el punto de que cueste “ser reconocidas”, “ponerles nombre”, “ubicar a la víctima en relación con su victimario”. Y lo que es más importante aún, que se trata de situaciones que amplificarían a nivel discursivo toda una serie de presupuestos tradicionales acerca de la femineidad que impiden la participación activa de las mujeres en la sociedad (*mistificación de las relaciones de género y de lo femenino*).

Forma lineal/translocal e historización

Uno de los asuntos críticos en la obra teatral es su denuncia de las situaciones de sometimiento, discriminación, invisibilización y des-subjetivación vividas por las mujeres en la tardomodernidad contemporánea (*historización de la violencia estructural ejercida por el patriarcado*), y que queda reflejada en la vindicación de determinados derechos enunciados por parte del elenco de actores y actrices en relación con: ausencia de miedos en el espacio público, autonomía monetaria, libertad de elección sexual, romper el techo de cristal, uso del cuerpo para el disfrute propio, lenguaje y comunicación no ofensiva ni sexista, relaciones establecidas sobre el compañerismo y no la competencia entre sexos.

Otro asunto que parece relevante traer aquí es el hecho que la performance apunta a un imaginario espacial global que trasciende todo tipo de fronteras, pues hablaríamos de escenarios ligados a una cultura de ocio y consumo juvenil homogeneizada (baile y discotecas, uso de sustancias psicoactivas, telefonía móvil) pero, y esto es importante, también se alude a las situaciones de violencia microestructural experimentadas por LA mujer en su interacción con un colectivo – el de los hombres – que pretende reforzar su posición de privilegio y legitimar un modelo de masculinidad tradicional a través de dichas conductas.

Forma utópica/ucrónica y ficcionalización

Para analizar este tipo de cronotopía en la obra “Da la vuelta al espejo” debemos centrar la atención, inicialmente, en el valor simbólico que tienen espacios como el ocio nocturno para las y los jóvenes: autorrealizarse y ganar otro estatus fuera del ámbito privado/familiar; autonomía, libertad y sensación de independencia; buscar diversión en grupo; el fomento de la ayuda el apoyo y la solidaridad inter pares; experimentar, vivir y acercarse a consumos y situaciones que no se viven en otros momentos o ámbitos de la vida; generar una serie de aprendizajes a partir de las experiencias vividas a lo largo de la noche, en la relación e interacción con las y los otros, a través del consumo o a partir de la asunción de ciertos riesgos.

Sin embargo, el problema es que esta potencialidad disruptiva y transformadora es clausurada debido a que esos mismos contextos se convierten en “zonas de saqueo patriarcal”, esto es, prácticas de vigilancia, disciplinamiento y control ejercidas por los hombres jóvenes sobre las mujeres jóvenes en contextos como el ocio nocturno, las redes sociales o el grupo inter-pares, precisamente por sus especiales características en espacios aparentemente des-regulados de toda intervención pública; con apenas presencia de figuras de autoridad (parental, policial, etc.); y sutilmente aptas para convertirse en prácticas de interacción ligadas a la desinhibición, la experimentación y la sensación de invulnerabilidad.

Unos micro-contextos, en definitiva, donde los hombres jóvenes pueden desarrollar con impunidad toda una suerte de modelos subjetivos vinculados al ideal de masculinidad hegemónica, la creencia ciega en el mismo y el sometimiento a sus imperativos normativos (*ficcionalización*), en concreto: el ejercicio del poder de hombres sobre las mujeres (ideología patriarcal); el uso libre y sin límites de dicho poder para reafirmar su existencia individual y conservar intactos sus derechos y privilegios (ideología del individualismo); la satanización, control y llegado el caso eliminación de quien es considerada distinta (ideología de la exclusión y subordinación de la otredad); el desarrollo de prácticas heterosexuadas basadas en una posición de rechazo a toda posicionamiento pasivo (ideología del heterosexismo homofóbico).

Forma del instante/sitio y presentización

Esta última configuración cronotópica nos acerca la performance “Da la vuelta al espejo” al teatro como acontecimiento, al menos en tres sentidos. Primero, como acontecimiento convivencial la obra se compone de una serie de fragmentos discursivos asociados con situaciones cotidianas de micromachismos que apelan a la búsqueda de una experiencia vital, aurática compartida de forma común entre creadores/as, actores/actrices y espectadores/espectadoras en un espacio – la sala teatral – y con un objetivo común: la conformación de subjetividades generizadas capaces de reconocer la violencia de género y actuar en clave de promoción de la igualdad.

En segundo lugar, este acontecimiento teatral tiene un componente poiético cuya función es la de la (re)instauración ontológica, hacer existir en el escenario la violencia microestructural hacia las mujeres a través de acciones físicas (gestualidades amenazadoras y coercitivas, movimientos de ocupación del espacio reivindicado el poder del hombre o la subversión y resistencia de las mujeres) y verbales/textuales (tópicos enunciados en voz alta que expresan bien el machismo bien la vindicación feminista) que interaccionan con luces, músicas (piezas

interpretadas por un instrumentista en el escenario y un vídeo musical que acompaña la narración, objetos (móvil, camisetas escotadas, sustancias psicoactivas, espejos, manzanas, carteles).

En tercer lugar, la performance implica una expectación en la que mientras, de un lado, ofrece a las y los espectadores el que se “fusionen” con el mundo cotidiano (y sus expresiones micromachistas) vehiculado en la obra, al mismo tiempo, procura generar una actitud consciente de distanciamiento reflexivo.

Se trata de una experiencia dialéctica en la que simultáneamente se busca “vivir con”, “percibir” y “dejarse afectar” por los diversos episodios narrativos en los que las mujeres experimentan la violencia en sus cuerpos, la humillación pública, la clausura de la voz, la no-presencia en el espacio público, la amenaza y el miedo como mecanismos de aprendizaje vicario en un ambiente de latente hostilidad; y en el que los hombres manifiestan de forma ritual todo su poder y privilegio a través de acciones de control, sumisión, abuso, impunidad y omnisciencia.

Pero también la obra teatral junto con esa experiencia teatral vivida como “catarsis”, busca preservar esa distancia del espectador a fin de poder ejercer una reflexión crítica y objetiva respecto de toda una serie de conductas y acciones que desarrollamos “sutilmente”, ejercidas “de forma clandestina”, “apenas perceptibles ni reconocibles” en la interacción entre hombres y mujeres basados en la dominación masculina, y que en la obra se materializan técnicamente a través de actores/actrices que se dirigen directamente al público como audiencia. Concretamente, cuando se enuncian los tópicos machistas y feministas en el patio de butacas; la tendencia a la exageración en determinadas acciones como lanzar a la chica al suelo, quitar con agresividad la pintura de los labios, o por el contrario cuando la chica toma la manzana y hay una ocupación principal del escenario por las mujeres; el uso de canciones de la artista Lola Índigo y el rapero Rayden que buscan reforzar el mensaje contra la violencia sexual y de género, o la vindicación de la autonomía y libertad de elección de las mujeres; y de carteles que se exhiben al final de la obra con el mensaje “mira con otros ojos”.

5.2.4. Enunciación y discurso teatral. Relaciones enunciador-enunciatario

La experiencia de mirar la performance “Da la vuelta al espejo” se nos presenta algo así como un “simulacro interlocutivo”, un encuentro entre las y los creadores (el grupo-clase de FP) su producción y nosotras/os como espectadores/as, estableciendo entre todos un “contrato enunciativo” en el que tenemos, por un lado, una enunciativa (el grupo de FP en tanto agente productivo del discurso teatral) que nos ofrece su composición escénico-artística a unos/as enunciatarios/as (a los que supuestamente dirigen su trabajo). De las relaciones entre estas instancias surgen cuatro posibles actitudes o interacciones, que denominaremos respectivamente: de testigo, de aparte, de persona y de obra:

Actitud de testigo

En el montaje teatral, parece imponerse una “visión objetiva” en la que ubicar al público en una relación espectral con la obra a través de la contemplación de una serie de pasajes narrativo-visuales relacionados con la violencia de género en la que vemos desde situaciones relacionadas con la intimidación física y gestual (“pedir silencio de forma amenazadora”), tomar el mando y el control de la situación (“acción de apagar la música”, “quitar la manzana”), la

monopolización del espacio público mediante la omnipresencia física (“subiendo al escenario y ocupando el centro”), las agresiones sexuales (“cubrir el escote de la chica”, “quitarle la pintura de labios”), la sumisión corporal mediante el uso de sustancias psicoactivas (“echar droga en la bebida de la chica”), el hipercontrol comunicacional y la falta de intimidad (“acción de quitar el móvil”), la parálisis emocional (“bloqueo de las chicas que no saben qué hacer cuando les quitan la música) o el aislamiento (“quedarse abatida y sentada en el suelo”, “quedarse atrás de pie con la cabeza abajo en señal de sumisión”)

Actitud de aparte

Respondería a la idea de una especie de “interpelación directa” en la que las y los creadores a través de la performance teatral y de las escenas que constituyen la obra, pretenden hacernos “ver”: por un lado, toda una serie de formas y abusos de poder ejercidas por los hombres en el ámbito de la socialización cotidiana y cuyo objetivo es el mantenimiento de los privilegios de género y el socavamiento de la autonomía femenina; por otro lado, el nivel de impunidad con el que los hombres ejercitan (con o sin conciencia de ello) toda una serie de comportamientos sexistas de control y dominio que podríamos denominar de “baja intensidad” (frente a la violencia física explícita), y producidas en buena medida fruto de que son conductas encubiertas y culturalmente aceptadas (en muchas ocasiones, justificadas por los ambientes de fiesta, espacios de ocio nocturno y el consumo desenfadado de alcohol y drogas). En este sentido, la performance parece querer hacer reflexionar críticamente en los espectadores (hombres) respecto de esas tendencias exculporias en las que éstos no se quieren hacer responsables de las violencias sexuales que ejercen contra las mujeres, lo que les hace mantenerse al margen de cualquier trabajo personal y autocrítico que les haga revisar sus conductas ni denunciar el sistema de poder ejercido a nivel estructural entre hombres y mujeres.

Actitud de personaje

En este caso, se nos propone una “visión subjetiva” en la que “nos unimos/empatizamos” con el drama vivido por las mujeres que sufren las consecuencias de esta violencia de género de tipo microestructural. La obra de teatro nos pone en la situación de sentir los múltiples efectos que este tipo de violencia tiene sobre la calidad de vida de las mujeres, su agotamiento emocional, su bloqueo mental, su limitación de libertad, su baja autoestima e inseguridad. A lo largo de las diferentes escenas de la obra, se nos hace experimentar las coacciones y amenazas constantes que sufren las mujeres en el espacio público, acciones todas ellas planteadas desde un modelo de superioridad y de ejercicio del poder diseñado para intimidar e inspirar miedo. Cuando no a través de la activación consciente por parte de los hombres de estrategias de acceso al cuerpo de la mujer basadas en la sumisión química proactiva (con el objetivo de debilitarlas, manipularlas y anular su capacidad de respuesta), el acoso individual y grupal, o su aislamiento.

Actitud de obra/montaje

La performance parece proporcionar en este caso una “visión objetiva irreal” que surge de colocarnos junto a las y los creadores “mirando desde la(s) mujer(es) y desde lo(s) hombre(s)”, el montaje teatral nos da la posibilidad de modificar el lugar desde el que vemos/observamos estas realidades asociadas a los micromachismos ejercidos por hombres jóvenes. En primer lugar, nos ofrece la posibilidad de reflexionar acerca del grado de normalización con el que determinadas

violencias ejercidas en contextos de ocio nocturno son aceptadas como algo que forma parte de la fiesta y una consecuencia del consumo de alcohol y drogas, lo que convierte a dichos espacios cotidianos y de socialización en lugares no seguros para las mujeres. También se nos muestra cómo los hombres jóvenes se apropian del tiempo de ocio de las mujeres jóvenes, reclamándolas estar disponibles para ellos en todo momento. Otro aspecto especialmente relevante es la urgencia de la obra en despertar a una conciencia de género capaz de identificar este tipo de violencias sutiles asociadas al micromachismo, evitando además ciertas conductas autoexculpatorias e indulgentes en y con el comportamiento de los hombres jóvenes justificadas, por ejemplo, desde los modelos y mitos del amor romántico propios de la cultura heteropatriarcal en el que ellas ocupan un rol pasivo y de sumisión.

5.2.5. La gestión enunciativa de la visualidad

La composición artística a nivel de lo visual de la obra “Da la vuelta al espejo” no es sino una “producción programada” que se nos ofrece como espectadores/as, la obra parece haber sido concebida a través de una doble tensión creadora: de un lado, evidenciar las situaciones de opresión/violencia ejercidas hacia la mujer en espacios cotidianos de socialización; de otro, cuál es nuestro grado de implicación como hombres y mujeres que aspiran a promover la igualdad de género, conformar subjetividades generizadas y repensar nuevos modelos de masculinidad. ¿Cuáles son las modalidades epistémicas implicadas en esta gestión de la visualidad por parte de los y las creadoras de la performance?

En primer lugar, hay una esfera de gestión relacionada con lo que nos genera en el teatro un efecto de certidumbre (“hacer ver”): son los tiempos efectivos y espacios focalizados en el escenario, en los que de forma ostentosa y transparente se alude a situaciones de violencia sexual, física y psicológica experimentadas por las mujeres jóvenes en su ocio cotidiano y ejercidas por los hombres jóvenes (vejaciones, agresiones y accesos no consentidos corporales relacionadas con la forma de vestir, el lanzarlas abruptamente fuera del escenario o conseguir la sumisión psicoactiva a través del engaño y el abuso de confianza; la insistencia sin límites, el control de la comunicación y la imposición de la intimidad, buscando el aislamiento personal respecto del grupo y provocando un sentimiento de permanente inseguridad y bloqueo).

Pero, al mismo tiempo, y especialmente en la parte de desenlace final de la obra, se nos presentan diversas acciones narrativas (tópicos enunciados contra la violencia machista y en defensa de una sociedad feminista y con enfoque de género, ocupación escénica de las mujeres jóvenes que, en un ejercicio de autoafirmación respecto del hombre y la masculinidad hegemónica, portan un mensaje que deviene en imperativo ético “mirar con otros ojos”) que implican la necesidad de recuperar el control de vida de las mujeres, ser y vivir para ellas, a controlar y decidir por ellas mismas, así como a incrementar su autoestima y bienestar psicológico.

En segundo lugar, también podemos observar procesos autorales de exclusión (las y los creadores deciden “hacer no ver”) en relación con espacios y tiempos visuales del relato teatral. Sobre todo, en lo que se refiere al planteamiento inicial y el desarrollo de la parte central de la representación. Esta actitud hace que, por ejemplo, no aparezcan situaciones dramáticas basadas en el uso por parte de las mujeres jóvenes de estrategias de desprendimiento, esto es, acciones

encaminadas al cambio personal y al incremento en el poder de decisión y autonomía en sus vidas, que las ayudan a desprenderse de ideas, personas (el agresor hombre) y contextos nocivos, entre otras: enfrentarse al agresor/ plantarle cara, reflexionar y cuestionar lo que les está pasando, solicitar ayuda, escuchar y tener en cuenta otras perspectivas, dejar de creer al agresor, planificar la huida, separarse o distanciarse de él.

También se ha excluido de la performance teatral la presencia en los contextos de ocio nocturno, de otras lógicas en los patrones de relación entre hombres y mujeres además de las vinculadas con la ideología patriarcal. Por ejemplo, la ideología racista que subyace en las interacciones de los hombres con mujeres jóvenes racializadas (especialmente afrodescendientes y latinoamericanas). El escenario podría haber materializado alguna narrativa dramática ligada a las acciones de violencia sexual, invasión y acoso que sufren dichas mujeres, explicadas también desde la asunción de estereotipos y prejuicios racistas al considerarlas como “algo exótico”, orientadas culturalmente hacia mostrarse “cariñosas” y “melosas”, y siempre dispuestas a satisfacer con fogosidad los deseos masculinos de apropiación de sus cuerpos.

En tercer lugar, también podemos asumir a nivel de la mirada una cierta posición de saber ligado a lo que en la obra teatral se ve como plausible (se trataría de una ética autoral consistente en un “no hacer no ver”), y que se conecta con lo que podemos identificar como tiempos “débiles” del relato, elementos no focalizados y/o eventuales del plano visual, el papel que juegan en nuestras “formas de ver” objetos como la manzana o los espejos.

En un caso, podemos pensar que se nos plantea la cuestión del empoderamiento, de la propiedad por parte de las mujeres, del control sobre sus vidas y sus decisiones, y sobre todo de su acceso independiente a la sabiduría y al discernimiento moral.

En el otro caso lo que se busca es interpelarnos respecto de la posición que asumimos como ciudadanos y ciudadanas respecto de estos imperativos y creencias instaladas como mecanismos de reproducción de la masculinidad hegemónica:

- a) el uso del poder para ejercitar la autoafirmación, la autoconfianza, el egocentrismo, la autorrealización y control de la realidad en el espacio público, todo ello usado como mecanismos de prestigio y consolidación de estatus;
- b) la sublimación de una actitud belicosa en la que el hombre se afirma a través del enfrentamiento y la agresividad, el atrevimiento impúdico y la asunción de riesgos, la dureza emocional y la impasibilidad, el uso del cuerpo como herramienta de violencia y garantía de superioridad y control;
- c) respetar y valorar las jerarquías de género a través de la disciplina y la obediencia, el ejercicio de la autoridad y el reconocimiento de la sabiduría y poder del varón;
- d) la autoridad y dominio sobre las mujeres, privilegios (naturalizados) y mayor derecho que ellas al mundo simbólico y material, control de la sexualidad femenina.

Finalmente, hay una producción que los y las creadoras de la performance establecen en base a una ética de la contestación (deciden “no hacer ver”), que se vincula con el espacio “en off” y los tiempos elípticos del relato teatral desde lo visual. Y así, no aparecen representados

toda una serie de micromachismos que también forman parte de la vida cotidiana de las mujeres jóvenes:

a) *de tipo utilitario* (no se nos habla de su, aún hoy, hiperresponsabilización en tareas asociadas a lo doméstico frente a hermanos y progenitor varón; tampoco del aprovechamiento, abuso y la delegación en tareas asociadas con los vínculos y cuidados personales apelando a las capacidades “femeninas de servicio”; no se escenifican situaciones vinculadas con el “amiguismo paternal” ni en las que se establecen relaciones de consumo social e intercambio afectivo-sexual basadas en la reciprocidad);

b) *de tipo encubierto* (en este caso el relato no alude a procesos de relación y toma de decisiones basados en la pseudo-negociación, no se escenifica la tendencia inflacionista del hombre hacia el reconocimiento de sus acciones, tampoco aparecen situaciones en los que se ejerce una comunicación e interacción de tipo paternalista o hay una manipulación emocional, ni vemos representadas de forma explícita acciones ligadas a la descalificación verbal y la desvalorización de lo realizado por las mujeres);

c) *de tipo coercitivo* (no se opta por hacer aparecer situaciones en los que hay una insistencia abusiva – cuando no un acoso explícito – hacia las mujeres jóvenes en el ocio nocturno, ni se plantan momentos de interacción comunicativa en los que hay una apelación explícita a la “superioridad” de la lógica varonil en los argumentos);

d) *de crisis* (no hay escenas en las que, para mantener sus privilegios, los hombres recurren a intentar dar lástima, asumir el papel de víctima o rehuir la crítica y la negociación; tampoco contemplamos acciones enunciativas en clave de promesa de cambio ni en los que el hombre busca “hacer méritos” delante de la mujer)

5.2.6. Análisis de la corporalidad y la presencia escénica en la performance teatral “Da la vuelta al espejo”

En este apartado, analizamos la corporalidad y la presencia escénica, de acuerdo con los aspectos fenoménicos y semióticos. Por una parte, en el análisis del cuerpo fenoménico consideramos lo que transmite el cuerpo del “actor” o de la “actriz” en su “estar-en-el-mundo” y su presencia escénica. Por otra parte, en cuanto a los aspectos semióticos de la corporalidad identificamos los símbolos que representan en la corporización de los “personajes” en la obra con respecto a la representación del machismo y la violencia hacia las mujeres.

Con respecto a la presencia escénica, identificamos tres tipos: comparecencia del cuerpo en escena (concepto débil de presencia); capacidad de centrar la atención en sí (concepto fuerte de presencia); capacidad de transmitir energía circundante, transformadora y vital (concepto radical de presencia).

En el comienzo de la obra, se escuchan aplausos, gritos de alegría y voces cantando. Es un grupo de mujeres jóvenes que entran a la sala y algunas se quedan en los pasillos del patio de butacas y otras se acercan al escenario bailando, saltando y animando al público a aplaudir y “unirse a la fiesta”, los y las espectadoras aplauden al ritmo de la música participando activamente. Esta invitación rompe “la cuarta pared” del escenario para transformar la sala y el

patio de butacas en el espacio escénico en el que se desarrolla una parte de la obra. En este sentido, a nivel grupal vemos la *materialización corporizada* de la fiesta en los cuerpos, emociones y ambiente que se crea y se transmite, a nivel individual, vemos que los actores y actrices “están-en-el-mundo” siendo portadores en sus cuerpos de los signos que emergen en el contexto de fiesta. Con respecto a esto, podemos analizar que la realización de esta escena implica la conceptualización de presencia radical al transmitir una energía circundante, transformadora y vital.

Tras este comienzo, un grupo compuesto por cinco mujeres jóvenes sube al escenario con mucha energía, sus cuerpos son ágiles y sus movimientos muestran un baile cotidiano dejándose llevar por el ritmo de la música. Cada una baila de forma individual, sin embargo, conforman un círculo en el centro del escenario en el que interactúan transmitiendo complicidad entre ellas a través de las miradas, las sonrisas, la cercanía de sus cuerpos, abrazos o pequeños juegos en los que improvisan breves coreografías.

A nivel individual, podemos analizar que en el cuerpo fenoménico de cada una se manifiesta “*el realce y exhibición de la singularidad del cuerpo*”, según la memoria y registro de lo que ellas traen en sus cuerpos a nivel “bio-sociocultural”. En este sentido, dos de ellas sobresalen por tener movimientos corporales más expresivos alzan los brazos, mueven las caderas, utilizan los diferentes niveles espaciales abajo, al centro, arriba y se desplazan por el centro del escenario. Estos aspectos responden a una presencia escénica “radialmente presente”. Mientras que las otras son menos expresivas y permanecen en una posición más fija en presencia fuerte.

Este momento es interrumpido por la llegada de un hombre joven que, en una presencia fuerte, entra en escena con actitud corporal segura y directo hacia su objetivo, terminar la fiesta de las chicas. En esta acción el chico toma el altavoz con una mano y en un solo movimiento estira el brazo, lo alza y apaga la música. Deja el altavoz en el mismo lugar en el que estaba, se desplaza por el escenario de extremo a extremo mirando desafiante al público, camina lentamente con paso firme y amplio, su corporalidad es rígida y su actitud altiva. En este sentido, y adelantándonos al análisis de las próximas escenas, podemos analizar que la representación que hace cada personaje “hombre joven” será corporizada de forma distinta ya que el cuerpo fenoménico de los actores varía según la singularidad del cuerpo (hombre alto/bajo, fuerte/delgado, movimientos rígidos/suaves, energía fuerte/suave). Sin embargo, cada representación tiene una presencia radical que está condicionada por los signos del cuerpo semiótico de una masculinidad hegemónica vinculada a la fuerza, la agresividad, la dureza emocional, la rigidez corporal, entre otras.

Las chicas que antes bailaban ahora observan la acción del hombre desconcertadas, quietas, en silencio. Se miran entre ellas preguntándose con gestos ¿qué ha pasado? Sus cuerpos gesticulan movimientos que indican interrogación, algunas alzan los hombros, otras se preguntan moviendo las manos de manera muy recatada, otras sólo miran fijamente a este hombre que ha llegado a acabar la fiesta. Este momento de tensión cambia cuando una de ellas decide tomar una manzana de una cesta que está al centro del escenario, el hombre joven reacciona a esta acción arrebatando la manzana de sus manos y empujando a la chica violentamente hacia el suelo. En

este sentido, los cuerpos semióticos de la pareja representan por medio de una presencia escénica radicalmente presente, los símbolos de violencia que se ejercen en contra de las mujeres.

La imagen que se crea en el escenario es el cuerpo de la chica tumbado en el suelo y el hombre joven delante del cuerpo. Su postura es erguida, los brazos cruzados a la altura del pecho y en una de sus manos sostiene la manzana. Aquí, el chico representa el cuerpo semiótico de la supremacía masculina. Mientras que el resto de las chicas en el escenario adopta una “actitud de comparecencia” que se manifiesta con la indiferencia hacia la escena, sentadas en una banqueta como espectadoras de o que ha sucedido.

Dos mujeres jóvenes sentadas en una banqueta conversan y comparten una bebida. Son cuerpos semióticos que simbolizan relajación, confianza y complicidad entre ellas. Aparece en escena un hombre joven caminando seguro y desinhibido, esto lo representa porque lleva los brazos relajados a los costados, su paso al caminar es amplio y su rostro muestra relajación y desenfado, su objetivo es acercarse a las chicas. Llega al lugar se sienta junto a ellas y gesticulando con las manos intenta establecer contacto con ellas, sin embargo, no lo logra porque las chicas lo rechazan. Esta acción es corporizada por una de ellas girándose hacia su amiga y dando la espalda al hombre que ha llegado a intervenir. A nivel semiótico, ellas representan el diálogo entre amigas que gesticulan sin palabras. Mientras se hacen una selfie, el hombre joven aprovecha el descuido para poner algún tipo de droga en la bebida. Esto trae como consecuencia la representación de la chica drogada (estado de mareo, desorientación, cuerpo inclinado hacia el suelo, gesto de náusea y manos en la cabeza). El hombre joven aprovecha el estado de la chica y con su cuerpo fuerte y gesto agresivo la toma del brazo bruscamente se la lleva andando a otro sitio, el andar para la chica es dificultoso, se doblan rodillas, pierde el equilibrio y el hombre la lanza al suelo como si fuese un objeto inerte. La imagen que se representa es del cuerpo de la chica en el suelo, el hombre joven se ubica frente al público con actitud erguida, el cuerpo rígido, los brazos cruzados a la altura del pecho, con la cara en alto y mirando desafiante al público.

Entra en escena un hombre joven hablando por teléfono, termina de hablar y mira el móvil para revisar los mensajes. Su corporalidad es relajada y segura, su objetivo es acercarse a una mujer joven que está sentada en una banqueta; ella está tranquila, con las piernas cruzadas y mirando su móvil. El hombre llega donde la chica, él está parado al lado de ella y ella sentada, él intenta quitarle el móvil de las manos, la chica se resiste levemente acercando el móvil hacia su cuerpo, el chico insiste en una actitud de petición, ella se resiste con mayor fuerza poniéndose de pie y ambos cuerpos en tensión disputan dicho objeto. Ambas personas están de pie frente a frente, hombre y mujer con sus manos en el móvil, la disputa representa dos cuerpos rígidos en estado de tensión, esta se rompe cuando el hombre definitivamente arrebató el móvil de las manos de la mujer, él se aleja unos pasos, la mujer intenta detenerlo tomando su brazo para recuperar su teléfono, sin embargo, él gira, se detiene frente a ella y en un movimiento rápido y conciso lleva su mano hacia la boca haciendo el gesto de silencio, ella lo mira fijamente, luego mira hacia abajo y se sienta abatida en el suelo. La imagen que se representa al final es el hombre joven de pie y erguido frente al público, mirando el teléfono de la chica. La chica sentada en el suelo detrás de él, con la cabeza hacia abajo abatida. Todo esto, es observado por el resto de las chicas que están sentadas en las banquetas con cuerpos inmóviles y gestos faciales de indiferencia.

Un hombre joven entra en escena caminando ágil y rápidamente para dirigirse hacia una chica que está sentada junto a otra mujer en una banqueta. Desde lejos, el joven gesticula con las manos un llamado a la chica de la banqueta, insiste en un segundo llamado ahora con una actitud autoritaria y de enfado golpea sus palmas, ella no accede al llamado quedándose sentada en su sitio. Él se acerca, se ubica detrás de ella para llevar una de sus manos hacia el cuello de la chica y la otra hacia su boca y con un fuerte movimiento quita la pintura de sus labios. Luego la toma violentamente del brazo para llevarla a otro sitio, ella se resiste e intenta liberarse de las manos del chico, sin embargo, él la toma nuevamente, ahora de la mano, con más fuerza hasta que se la lleva. Sin soltar a la chica de la mano, el chico se ubica mirando de frente al público con un cuerpo erguido y arrogante, ella se queda detrás de él, de pie y mirando hacia el suelo con actitud abatida.

Una mujer joven está sentada en una banqueta mirando su móvil, está sola y muestra una actitud corporal relajada. Entra en escena un hombre joven que camina tranquilo y seguro, con una chaqueta en la mano llevándola en un costado de su hombro y dejándola caer por su espalda. Es un hombre alto, de contextura fuerte y se dirige a la chica de manera suave y delicada. Se ubica detrás de ella, le toca el cuello y el pelo mirando su escote para luego tomar su chaqueta y cubrirlo. Ella sigue en la misma posición corporal, sin embargo, hace un pequeño gesto de resistencia y el ejerce un poco de fuerza con la chaqueta sobre su cuello para dejarla inmóvil con la chaqueta puesta sobre su pecho. El hombre joven camina hacia adelante y se ubica frente al público erguido y con los brazos cruzados a la altura de su pecho. La chica se ha quedado atrás sentada en el mismo lugar en donde estaba, pero tapada con la chaqueta del chico y con la cabeza hacia abajo.

En los hombres jóvenes, desde su aparición en escena vemos cuerpos rígidos, altivos, vigorosos y fuertes. Su posición es vertical, estar de pie con la espalda erguida, el mentón un poco elevado, mirada clara y directa hacia su objetivo, brazos a los costados o cruzados a la altura del pecho, piernas muy separadas, pasos firmes y seguros al caminar. Las líneas imaginarias de sus movimientos son rectas. Sus gestos faciales son duros, tensos, músculos contraídos. Aunque, entre ellos, existen matices que hacen que cada uno se diferencie de otro, esto es lo que trae o viene con la capacidad particular o singularidad de cada actor (cuerpo fenoménico). Por ejemplo, algunos son explícitamente más agresivos en sus movimientos, otros en una actitud más contenida y sutil logran transmitir agresividad, intimidación o represión. De esto podemos decir, según el análisis semiótico, que tener cuerpo, ser cuerpo es una constitución de signos según cada actor o actriz.

Las mujeres parten mostrando cuerpos que se abren a través del baile, son ligeros y relajados. Las líneas imaginarias de sus movimientos en el espacio son curvas y ondeantes. Sus gestos faciales son suaves, músculos relajados que transmiten el placer de disfrutar el baile con las amigas. Sin embargo, a medida que suceden los acontecimientos, estos cuerpos se van transformando en lo contrario cuerpos cerrados, apagados, sin vida y abatidos. Cabezas, hombros, brazos hacia abajo, cuerpos hacia el suelo, alicaídos. Las emociones transcurren desde la alegría, las ganas de vivir y la fuerza, hasta la tristeza, la impotencia, la rabia contenida, la soledad y la desolación. Estos cuerpos terminan en segundo plano del escenario, tres de las chicas están en el suelo detrás de los hombres, una de ellas sigue sentada en una de las banquetas y la otra detrás del chico que la aprisiona de la mano. Todas inmóviles. Por otra parte, las emociones que transmiten los personajes hombres están asociadas con la rabia, el desprecio y la ira. En este

sentido los personajes “hombres” juegan un rango más limitado en la variedad y matices de emociones en comparación con los personajes “mujeres” que juegan un campo de emociones mucho más amplio.

Paralelamente, desde el patio de butacas emergen cuerpos neutros, cuerpos que comparecen en el espacio escénico. Esto quiere decir, que no corporizan una historia ni transforman sus cuerpos a través de la narración. Tampoco pasan por distintos estados anímicos y emocionales como las actrices y actores que se presentan en el escenario. Sin embargo, a través de estas voces se presentan frases declamadas vinculadas con la temática de la obra. Son voces distintas una de otra, unas son muy expresivas, con volumen alto, nitidez, entonación y mayor transmisión de emociones. Otras voces son más neutras, con menos volumen, más débiles y menos emoción.

Estas voces se alzan para “levantar” los cuerpos de esas mujeres. Son cuerpos semióticos supervivientes que emergen uno a uno desde el segundo plano del escenario. La primera mujer se levanta desde el suelo para exigir su autonomía frente al hombre que arrebató la manzana de sus manos, en un gesto breve y firme recupera la manzana, la masca, camina hacia adelante mirando fijo y con un sutil gesto de placer al disfrutar la fruta. El cuerpo está en posición vertical, erguido y presente en la orilla del escenario frente al público. Luego, cada cuerpo femenino se levanta de sus posiciones reprimidas, uno a uno resurge desde la invisibilidad, desde la violencia vivida, desde el dolor y la impotencia de la opresión, caminan para recuperar “la manzana”, toman una, la mascan y avanzan con más fuerza, con la mirada en alto, paso firme y seguro al andar, espalda erguida y ocupación del espacio. Ya no son los cuerpos ligeros y alegres del comienzo, son cuerpos que representan más fuerza, más “peso” escénico y corporal. Los gestos faciales son más rígidos que al comienzo, ya no sonríen, son rostros serios, con miradas fijas que transmiten seguridad.

Esta actitud corporal de empoderamiento femenino se representa también en el vídeo que presentan al finalizar la obra. Es un vídeo musical en el que se escucha una voz masculina, pero es cantada por mujeres haciendo “playback”. Este recurso audiovisual muestra mujeres con distintos cuerpos (delgados, gordos, altos, bajos) rasgos occidentales y racializados, como también actitudes diversas algunas serias, quietas, pasivas, sutiles; otras activas, enfadadas, agresivas, fuertes. Sin embargo, comparten una característica general vinculada a la representación de cuerpos firmes, seguros, empoderados. Nuevamente aparece la rigidez corporal para representar la fuerza, el poder, el enfado, la rabia. Los gestos faciales son duros, ninguna sonríe, miran de frente, con el mentón hacia arriba desafiantes.

La representación corporal creada por las actrices al finalizar la obra, como los cuerpos que aparecen en el vídeo son una representación de cuerpos femeninos que rompen el estereotipo del cuerpo delicado y débil de la mujer. Sus movimientos están vinculados con líneas rectas, rígidas, breves. Y la energía es la fuerza, representada en una postura corporal firme o fijada en el suelo. Desaparecen las líneas curvas, las sonrisas, la agilidad, para dar paso a cuerpos activados por la fortaleza. Esta construcción corporal, responde, de una u otra manera, a la corporalidad masculinizada que debe recrear la mujer a nivel social para materializar la fuerza y el poder.

Finalmente, podemos analizar, en primer lugar, que el cuerpo semiótico de la violencia de género es representado en tres roles: a) el hombre joven como representación del opresor y la violencia patriarcal, b) el cuerpo de la mujer joven abatido como representación de la oprimida, c) el grupo de chicas que observa la situación desde fuera como representación de una sociedad que no se involucra. En segundo lugar, que la realización escénica y corporización del ocio juvenil en relación con “*el cuerpo, en su particular materialidad*” es el resultado de una “*repetición de determinados gestos y movimientos*” que cada actriz o actor aporta a través de su cuerpo fenoménico y el conjunto de símbolos que narran la representación de la violencia de género y la vindicación de los derechos de las mujeres.

5.3. La dinamización como metodología de reflexión dialógica

En este apartado, indagamos a partir de las siguientes preguntas de investigación *¿Qué estrategias de mediación pedagógica son activadas para facilitar en la audiencia procesos de involucramiento respecto de la violencia micromachista? Y ¿Qué procesos de enunciación colectiva se establecen a partir de la performance teatral con la audiencia?* Para responder estas preguntas identificamos las siguientes categorías de análisis: a) Activación del diálogo y reflexión: pedagogías dialógico-reflexivas para la implicación afectiva de las escenas representadas; b) Facilitación del aprendizaje: mecanismos de facilitación para la comprensión de la obra, problematización de los conocimientos tácitos de género; c) creaciones narrativas generadas por la audiencia; y desarrollo de la competencia espectral y receptividad de la audiencia con enfoque de género.

5.3.1. Estrategias de mediación pedagógica activadas para facilitar en la audiencia procesos de involucramiento sobre la violencia micromachista.

La estrategia de mediación pedagógica que se utiliza para facilitar en la audiencia procesos de involucramiento sobre la temática que se aborda en la performance teatral es la dinamización. En este contexto, la audiencia de la ESO que acude a la performance teatral “Da la vuelta al espejo” vive un proceso que comienza con la presentación de la obra y termina con una dinámica que consiste en la creación de un espacio de diálogo en el que reflexionan sobre la temática de la obra, tal lo describe la profesora en la viñeta:

(Profesora_1) Queríamos ofrecer este mensaje porque [...] creemos firmemente que los que estáis aquí, las que estáis aquí tenéis el futuro en vuestras manos. No sé, no sabemos que os ha parecido, lo que sí sabemos es que necesitamos vuestra opinión, vuestra participación y todo lo que podamos aportar entre todas y todos para cambiar esta situación. Para eso, el happening no era más que la entrada a que debatamos y planteemos cómo incluso podemos mejorar este mensaje. Al final, tendremos otro mensaje construido por todas y todos, y lo mandaremos otra vez. Así que si os parece vamos a hacer una cosa, las alumnas y los alumnos están muy preparados para que os junten por grupos y vosotros y vosotras comentéis lo que habéis visto, lo que os parece, incluso lo mejor de todo es que estaremos encantadas de poder conocer vuestra opinión y si hay algún aporte a este mensaje que enviamos (F / RAPT / 21nov)

En esta etapa emerge la figura del mediador/mediadora que, en este caso, es el alumnado de FP que ha participado en la creación de la performance teatral. Ellos y ellas “gestionan” y “negocian” la dinámica post-representación para reflexionar las cuestiones que se han planteado en la obra. En este contexto, es interesante ver que emerge dentro de las estrategias más notorias

una “actitud mayéutica” con el grupo de estudiantes-audiencia, en la que podemos distinguir tres características: *Activación* de la reflexión y el diálogo; *facilitar* la comprensión o enseñar algunos elementos que no han sido comprendidos por la audiencia; *aportar* por medio de los conocimientos previos y la creatividad artística las posibles soluciones a la problemática que se presenta en la obra.

Es importante destacar que la dinamización es una práctica que responde a los principales objetivos de las formaciones que está cursando el alumnado de FP. Esto lo vemos en la siguiente tabla 1, donde presentamos los objetivos más significativos que se han trabajado en la etapa de dinamización.

Tabla 8
Objetivos de las tres asignaturas que participan en la performance teatral

Ciclo Formativo / Módulo	Objetivos/Competencias/Resultados de aprendizaje
Ciclo Superior en Promoción de la Igualdad de Género. 2º Curso. <i>Asignatura: Habilidades Sociales</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar estrategias y técnicas para favorecer la comunicación y relación social con su entorno, relacionándolas con los principios de la inteligencia emocional y social. 2. Dinamiza el trabajo del grupo, aplicando las técnicas adecuadas y justificando su selección en función de las características, situación y objetivos del grupo. 3. Conduce reuniones analizando las distintas formas o estilos de intervención y de organización en función de las características de los destinatarios y el contexto
Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística. 2º curso <i>Asignatura: Información Juvenil</i>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Planifica la intervención en información juvenil, identificando la estructura del servicio de información juvenil, las demandas y los medios de difusión. 3. Selecciona recursos de información para jóvenes, relacionándolos con las técnicas de búsqueda y recuperación de información.
Ciclo Superior en Promoción de la Igualdad de Género. 1º curso <i>Asignatura: Prevención de la violencia de género</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracteriza las situaciones de violencia de género, relacionándolas con los procesos psicológicos y sociológicos que las sustentan. 3. Planifica actividades de prevención, analizando los recursos de asistencia integral y protección a las víctimas.

Nota. Elaboración propia

Activación del diálogo y la reflexión para facilitar el aprendizaje de la audiencia

La activación del diálogo y la reflexión son estrategias que utilizan los mediadores y las mediadoras para *activar* en la audiencia las primeras percepciones, sensaciones u opiniones tras la “contemplación” de la obra. Tal como vemos en la Figura 75.

Figura 75.

Dinamización grupal tras la función de la performance teatral



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_29nov)

Estas estrategias consisten en dar una relectura a la performance teatral desde distintas perspectivas y análisis crítico. Por un lado, en este momento emergen las primeras apreciaciones de las y los estudiantes sobre lo que han visto en la obra. En algunos casos se sienten identificadas/os con el tema, en otros sienten que el tema de los micromachismos es muy lejano porque no lo han vivido. En otros casos, comentan que conocen a “alguien” que lo ha vivido. Son comentarios libres que surgen de manera espontánea en el contexto grupal en el que el mediador o mediadora se involucra de una manera horizontal para activar la reflexión y el diálogo.

Por otro lado, esta estrategia tiene como objetivo *facilitar* la comprensión de los “elementos indeterminados” de la obra que son los elementos que no se han comprendido o que no han aparecido explícitamente. En este caso, vemos que el diálogo se vuelve menos espontáneo y que es más guiado por los y las mediadoras. La facilitación, en este contexto, es un espacio para generar procesos transferenciales de contenidos vinculados con la temática de género y la identificación de situaciones o historias similares en las experiencias personales que comparte el alumnado de la ESO con el grupo.

El análisis de esta etapa de dinamización está basado en las siguientes estrategias de facilitación a través del diálogo: a) *comparación* y *ejemplificación* de la temática de la obra con otros hechos de la realidad; b) *cuestionar* ¿qué se sabe?, ¿qué se entiende?, ¿qué se siente?; y c) *valorar* las experiencias e intereses vividos por la audiencia.

La estrategia de *comparación* y *ejemplificación* la vemos refleja en las siguientes viñetas:

Reflexión grupal 7.

Mediadoras: Si os fijáis los chicos cuando dicen frases, eran en contra de los micromachismos. Si se os ocurre una situación, esa situación tenéis que transformarla en una frase que represente todo lo contrario. Ejemplo ¿qué pasa si no le pides la contraseña del móvil? Dejarlas en paz ellas pueden hacer los que le da gana. Que os posicionéis frente a esta situación.

Estudiante ESO (chico): ¿Por qué tiene que ser el color rosa para las chicas? (F / RG_7)

Aquí, la mediadora apela a la empatía de los y las estudiantes y a tener una opinión crítica

sobre la temática que están reflexionando.

Reflexión grupal 8.

Mediadora: Por ejemplo, en educación física, imaginaos que os mandan dos grupos para hacer equipo ¿tú a quién eliges primero a una chica o un chico?

Estudiante ESO (chico): A un chico porque pienso que va a ser mejor para el equipo porque tiene más condición física y el deporte es así.

Mediadora: Una amiga mía, te digo que es más mona que todos nosotros en el fútbol ¿a que nunca la elegirías a ella porque tú la ves como una chica? (F / RG_8)

En este caso, la mediadora además de comparar con hechos reales y ejemplificar hace un análisis crítico e interpela al estudiante sobre esta acción cotidiana que demuestra los estereotipos de género que se viven a diario.

Las *cuestiones* como estrategia de activación favorecen la búsqueda en los conocimientos previos de la audiencia, lo que han entendido del mensaje de la obra y lo que han sentido a nivel interno. En las siguientes viñetas vemos el diálogo de preguntas-respuestas que se ha producido entre mediador/mediadora y estudiantes de la ESO:

Reflexión grupal 1.

Estudiante ESO (chico): Cuando salen al escenario la parte en la que le estaban mirando el móvil, eso es lo que más pasa actualmente.

Estudiante ESO (chica): No, yo no estoy de acuerdo con él, lo que menos pasa es que te miren el móvil.

Mediadora: ¿Y tú que crees que es lo que más pasa?

Estudiante ESO (chica): Yo pienso que a nuestra edad lo que más pasa es la del alcohol, las demás son para más mayores (Refiriéndose a las escenas) (F / RG_1)

En este caso, la mediadora alienta con una pregunta a que la estudiante desarrolle su comentario y fundamente su opinión divergente. Asimismo, el rol de mediador o mediadora se expone a “mediar” diversos conflictos relacionados con las interacciones que suceden entre los grupos de trabajo. Para ello, aplican conocimientos específicos de la formación profesional que están cursando, como técnicas de manejo grupal o de las emociones y conciliar las diversas opiniones que surgen en el grupo frente a la obra.

En el siguiente caso, las preguntas surgen como medio de exploración en los conocimientos que trae consigo el alumnado. Además, clarificar esos conocimientos en el caso que existan dudas

Reflexión grupal 3.

Mediadora: Os voy a hacer una pregunta: ¿Qué es el feminismo?

Estudiantes ESO (chica): Igualdad entre los dos géneros, entre hombre y mujer.

Mediadora: ¿Y quién cree que es lo contrario?

Estudiantes ESO (chica): Ese nombre está un poco mal hecho, porque eso ¿feminismo?

Mediadora: ¿Por qué crees que tiene ese término?

Estudiante ESO (chica): tiene ese término porque... (no termina la idea)

Mediadora: Porque la palabra feminismo empieza por "fem" refiriéndose a nosotras, a lo mejor un término más equitativo sería, por ejemplo, igualitarismo, pero ¿quién crees que se tiene que empoderar?, ¿Quién crees que tiene que salir de esta burbuja? (F / RG_3)

En este contexto, las y los mediadores deben manejar conceptos relacionados con la temática de género para “enseñar” o esclarecer contenidos específicos. Tienen que estar preparadas/os para enfrentar el contacto grupal y las opiniones que se encuentran en la diversidad de espectadores y espectadoras, así como también con la información que entrega. Son un “vehículo de cambio” que facilita el entendimiento entre la performance teatral, su contenido y la audiencia estimulando el diálogo, el intercambio de ideas y la escucha activa, entre otros elementos dialógicos.

En la viñeta que vemos a continuación, la mediadora y el mediador, indagan a través de preguntas la comprensión que ha tenido el grupo frente algunos elementos simbólicos de la performance teatral. Al mismo tiempo que explican su significado, definen algunos conceptos relacionados que la violencia de género, se posicionan frente a esta problemática para afianzar y/o esclarecer los conocimientos previos del alumnado.

Reflexión grupal 4.

Mediadora: ¿Habéis entendido lo que representaban los espejos?

Estudiante ESO (chica): Es como el reflejo de lo que no se ve.

Mediadora: Es como el reflejo de la sociedad.

Mediador: Es como una manera de señalar, nosotros todos tenemos el papel para poder cambiarlo, porque al fin y al cabo todos somos cómplices de alguna manera, lo queramos o no.

Mediadora: ¿Habéis entendido todas las escenas?

Mediadora 1: Estaría muy bien que los chicos os posicionaraís con estas cosas.

Mediadora 2: Que deis un paso adelante, esta es una lucha de todos.

Estudiante ESO (chico): En general salen muchos artículos, por ejemplo, "a este hombre le ha agredido su mujer y todos se han reído de él"

Mediadora 2: ¿Tú consideras que eso es violencia machista?

Estudiante ESO (chico): Machista si le pega la mujer al hombre no, en este caso es de la mujer hacia el hombre.

Mediadora 2: ¿Sabes lo que es violencia de género?

Estudiante ESO (chico): Sí, de un hombre a una mujer.

Mediadora 2: Por el mero hecho de ser mujer. El otro tipo de violencia puede ser violencia familiar. (F / RG_4)

En el ejemplo que vemos a continuación, la mediadora elige una situación específica que ocurre en la obra para generar las preguntas. Asimismo, explica los conceptos que empiezan a surgir para estimular la opinión de las estudiantes que participan activamente

Reflexión grupal 5.

Mediadora: Las cinco chicas que estamos arriba sufrimos cada una, una forma de violencia de maltrato, de desprecio, de discriminación, como lo queráis llamar, y luego cogemos una manzana y la mordemos. ¿Con

esto que os hemos dicho, qué creéis que puede representar? ¿Puede ser que al coger la manzana nos estemos empoderando? ¿Qué creéis?

Estudiante ESO (chicas): Se quedan pensado e intentan dar una respuesta.

Mediadora: ¿Qué significa empoderarse?

Estudiante ESO (chicas): Es como darle la vuelta a la tortilla.

Mediadora: ¿Habéis visto alguna escena o algunas de las frases en la que os hayáis visto reflejadas?

Estudiante ESO (chicas): Lo que han dicho del miedo cuando vuelves a casa, eso continuamente. (F / RG_5)

La *valoración* a modo crítico de las experiencias e intereses vividos por la audiencia frente a la temática que se muestra en la performance teatral ha sido una estrategia para saber qué ha provocado a nivel personal esta obra en el alumnado, tal como vemos en los siguientes ejemplos:

Reflexión grupal 2.

Estudiante ESO (chica): Una cosa que yo puedo notar es tan sencillo con mirar un catálogo de juguetes, siempre nos dividen en una parte, rosa para las chicas con juguetes de cocina, princesas, y lo de los chicos azul, y son súper héroes, bombero, policía. A lo mejor una chica quiere ser policía o un chico quiere ser cocinero. No hay que diferenciarlo por colores o por cosas que son de chicos o de chicas.

Estudiante ESO (chico): Sí, por ejemplo, voy a contar un caso. Resulta que un amigo mío, se compró una funda que era rosa, del teléfono, le gustaba el rosa y se ha comprado una funda rosa. Y me comentó que la gente le hacía bromas, "¡¡eres una tía!!" porque llevas una funda de color rosa. Y yo le dije, no hagas caso porque, si a ti te gusta y le queda bien al móvil, mira negro con rosa queda bien, ya está.

Estudiante ESO (chica): También puedes vestir ropa de chico, ya te digan "¡¡que eres un chico!!" A mí me encanta vestir con ropa de chico, me quiero cortar el pelo como chico y mi madre siempre me dice, te van a confundir con un chico, "¡¡me gusta la ropa de chico!!" (F / RG_2)

En este caso, la activación de la “memoria vivencial” que se ha provocado en este grupo se relaciona con un proceso interno de evocación y reconocimiento de la temática de la obra en sus propias vidas. La búsqueda en la memoria, su reflexión y verbalización reflejan que se siguen repitiendo prácticas de desigualdad y estereotipos de género anquilosados y que siguen presentes en la juventud.

Por otra parte, en la siguiente viñeta, vemos que surgen valoraciones interesantes vinculadas a las diferentes percepciones que tiene el alumnado sobre la temática de género que se aborda en la performance teatral. Emergen, otros tipos de situaciones que no aparecen en la obra siendo una parte importante en la vida cotidiana de los y las estudiantes

Reflexión grupal 9.

Estudiante ESO (chico): Las mujeres legalmente podéis aspirar a lo mismo que los hombres, muchas veces renunciáis por decisión propia, porque tenéis hijos, o porque queréis cuidarlos o porque no estáis dispuestas a asumir 12 horas al día de trabajo intensivo en una oficina.

Mediadora: Pero una mujer cuando llega a casa, después de sus 8 horas de oficina tiene que dedicarse a los cuidados familiares.

Estudiante ESO (chico): Porque ella quiere, mi madre le dice a mi padre ponte a trabajar, o ponte hacer lo que haga falta en casa y mi padre lo hace. (F / RG_9)

Estas estrategias dialógicas, nos permiten verificar la comprensión del tema que ha generado la audiencia, el nivel de atención que se ha logrado en la recepción, así como la atención a la diversidad de opiniones que han surgido. Asimismo, deja vislumbrar el “deseo de entendimiento” y la disposición de escucha activa por ambas partes (mediador/a – estudiante/audiencia). Todo esto como ejes transversales para poner en común y reflexión sobre una problemática que vivimos día a día, pero que es invisibilizada o simplemente no estamos “sensibilizadas/os” para detectarla.

Una audiencia participativa: aportaciones para transformar la realidad

En el contexto de diálogo y reflexión, surgen otras estrategias vinculadas a promover la participación de la audiencia, ya no sólo dialogando sobre sus percepciones o historias de vida asociadas con la temática de la obra, si no que aportando nuevas ideas desde una perspectiva crítica. Aquí la estrategia consiste en repensar e imaginar otra realidad posible más respetuosa e igualitaria. Esta es una acción de reconocimiento y confianza en el conocimiento del espectador y espectadora como sujetos creativos y transformadores que “desafían”, “desestabilizan” las construcciones sociales que se consideran opresivas, para intentar cambiarlas.

La idea de ser un/una “espectador/a participativa transformadora” no es fácil para el alumnado, ya que, como “audiencia” no va preparado para encontrarse con una obra en la que les harán participar y salir de su rol “contemplativo” para aportar un rol activo y de cambio con una opinión, como vemos en la Figura 76.

Figura 76.

Estudiantes de la ESO opinando sobre la obra



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_22nov)

Participar en la obra con una opinión o en la “recreación” teatral, conlleva a los grupos a organizar y resolver quién será el “espectador-actor” o la “espectadora-actriz” que se manifestará desde el público o desde el espacio escénico. Es un momento de exposición que no todos y todas están dispuestas a asumir por lo que aquí el rol de la mediadora o mediador es fundamental para persuadir a la audiencia a que participe no sólo con sus reflexiones en el diálogo, sino que corporizando la realidad transformadora.

Propuestas narrativas de espectadores y espectadoras participativas

La contemplación de la performance teatral en contra de la violencia de género, la reflexión y diálogo tras la presentación invitan a la audiencia de la ESO a hacerse parte de un cambio en la realidad que se presenta en la obra. Este cambio se realiza con su participación corporizada, considerando este concepto como la acción de “corporizar” las aportaciones tanto verbales, como las “actuadas” en la recreación de la obra. En este sentido, analizamos que este “juego” de corporización tiene como objetivo inmediato favorecer la capacidad de “imaginar”, dentro del contexto metafórico teatral, invitando a los y las estudiantes a que sean capaces de ver otras realidades posibles a través del compromiso participativo de cambiar la realidad anteriormente “contemplada”. Pensando desde esta perspectiva imaginativa, vemos una oportunidad pedagógica en la inclusión del alumnado con el cuerpo, con la voz o sus opiniones sobre lo que han visto en la performance teatral. Este es un momento de detención para observar la realidad de la violencia de género, que posiblemente observan en sus vidas cotidianas, pero que, al verlas reflejadas en una serie de pasajes narrativo-visuales, dialogarlas grupalmente y corporizarlas haciéndose parte integral de esta realidad para transformándola, ofrece otras posibilidades, otras perspectivas para pensar en una posible realidad más respetuosa e igualitaria.

Con respecto a esta transformación, a continuación, analizamos las aportaciones del alumnado desde las siguientes perspectivas: *Derecho a la emancipación de las mujeres (cuerpo, estética y acciones); masculinidades igualitarias y visualización de una nueva realidad social emancipadora y equitativa.*

a) Derecho a la emancipación de las mujeres (cuerpo, estética y acciones)

En este tema emergen diversas vindicaciones y demandas asociadas a la emancipación de los cuerpos de las mujeres. En este sentido, analizamos que la afirmación “hacer lo que se quiera con el cuerpo” está condicionada por diversos factores sociales éticos asociados a la “opinión pública patriarcal” que surge frente a las acciones de una mujer cuando “hace lo que quiere” con su cuerpo. Si una mujer es libre con su cuerpo es: guarra, facilona, sucia, perra, prostituta, entre otras denominaciones que insultan y coartan la autonomía de la mujer. En este sentido, a continuación, vemos una serie de respuestas y cuestionamientos críticos sobre estas históricas visiones sobre las acciones y cuerpos de las mujeres:

(Frase) ¿Por qué me tengo que vestir como tú quieras y no como yo decida? Que nadie tiene que decir con quién tengo que ir. (F / PN / m)

Hemos estado hablando de la escena que han representado, y también hemos estado contando cosas que nos han pasado similares, u otras cosas y hemos pensado una escena que es cuando una chica va andando por la calle y le dicen piropos que no son piropos, que son insultos. Y hemos pensado una frase "ya sé que soy bella, no hace falta que tú me lo recuerdes" (F / PN / m)

(Frase) ¿Y si no tuviera que mirar para atrás cuando voy sola a casa? Me ha parecido muy bien, porque las escenas que hacen son casi como la vida cotidiana, porque le pasa a un montón de chicas, entonces esto hay que contarlo. (F / PN / m)

Y la segunda frase es ¿por qué tengo que ser yo ama de casa? (F / PN / m)

La escena que más nos ha gustado ha sido la que la tapó, porque no tiene ningún derecho de tapar a la chica, vaya como vaya. Y por eso la frase que hemos elegido "No tienes porqué dejarte de vestir como quieras sólo

por miedo a qué piense tu esposo" (F / PN / m)

A nosotros nos ha gustado mucho la representación que hemos visto nos ha mostrado la sociedad, de que siempre el hombre tiene que estar encima de la mujer, y nos han explicado el significado de la manzana y del espejo y la frase es ¿Y si decido cómo vestirme? Otra chica: ¿Y si jugamos al futbol, ¿qué pasa? (F / PN / m)

[...] no tenemos que competir entre nosotras porque algo muy importante es que tenemos que apoyarnos porque ¿si no lo hacemos nosotras...? Y nuestra frase es:

Otra chica: ¿Por qué las mujeres tenemos que ser el sexo débil? (F / PN / m)

Nos ha llamado mucho la atención que, al perder la manzana, la chica coja otra de la cesta, cuando debería dársela el chico, porque se supone que la manzana es la libertad que la chica tiene y el chico se la ha quitado, por lo que debería habérsela quitado ella al chico. Y hemos pensado una frase ¿porqué por hacer lo que quiera con mi cuerpo tengo que ser una guarra? (F / PN / m)

La obra nos ha parecido muy real, que las cosas que muestran pasan. También hemos estado comentando algunas situaciones que nos han pasado, que pasan, que en el campo de la informática casi no hay chicas. Que chicos borrachos por la noche o que no lo estén te griten mientras vuelves a casa. Y una de las frases que hemos pensado es ¿por qué él puede tener el pelo corto y yo no? (F / PN / m)

(Frase) ¿Y si la cerveza es para mí y la coca cola para él? ¿Y si conduzco yo? (F / PN / m)

(Frase) ¿Y si no fuera tuya ni de nadie? (F / PN / m)

Hemos hablado sobre los micromachismos que hay hoy en día y también en las comparaciones en ciertos temas como conducir, el fútbol las cosas que siempre se tiene pensado como que las mujeres son peores que los chicos. Y las frases que tenemos son: "¿Y si quiero salir a la calle sin sentirme observada? (F / PN / m)

(Frase) ¿Y si me maquillo para gustarme a mí, no para gustar a otros? (F / PN / m)

(Frase) "Nadie es propiedad de nadie" "no soy tuya ni de nadie" (F / PN / m)

También hemos hablado del acoso callejero que es algo que si no tienes pareja también te pasa siempre, y que es algo que es muy difícil para muchas chicas. También hemos hablado de que siempre se ve a la mujer con roles de que ella tiene que hacer todo y que ella no vale para cosas que tiene que hacer un hombre. (F / PN / m)

(Frase) Y si voy sola o borracha, quiero llegar a casa. (F / PN / m)

Una de las frases que hemos pensado "no soy una perra, no necesito collar". Y otra frase que hemos pensado "soy una persona, no soy un muñeco" (F / PN / m)

(Frases) ¿Y si no quiero llevar sujetador?, ¿Y si no quiero ser rescatada por ningún príncipe azul?, ¿Y si soy algo más que un objeto sexual? (F / PN / m)

Hemos estado hablando de los micromachismos, también de la manzana, de los espejos, de la depilación también, y que pensamos que lo de depilarse son estereotipos de la gente. Las frases sobre el acoso callejero. "No hago las cosas para agradarte, sino porque a mí me gusta" "¿Y si mis padres pueden dormir tranquilos cuando salgo de fiesta?", "que no queremos que nos persigáis por la calle" (F / PN / m)

Escenas que se podrían añadir, por ejemplo, una que el hombre le hace chantaje a la mujer con una foto. Y por ejemplo una mujer va andando por la calle y algún hombre le echa un piropo y a ella no le hace gracia y eso no gracioso. Y también hemos pensado frases "si te quiere no te hace daño" (chico) "¿por qué ella sola, si la casa es de los dos? (F / PN / m-h)

(chico) Todavía hay muchas ideas sobre que las mujeres feministas son blancas, pero también hay mujeres negras, indias, y un poco tocar el tema de la racialidad. (chicas) Y estas son las frases que tenemos "¿por qué tengo que llamar a una amiga para sentirme segura? ¿Y si los deportes no tuviesen género? (F / PN / m-h)

En mi grupo hemos hablado de las manzanas que son la libertad de la mujer, los espejos que simbolizan los

micromachismos que todavía tiene la sociedad y también hemos analizado un poco cada escena, y la del móvil y hemos estado hablando que, aunque tu pareja tiene móvil, y lo utiliza sin tu permiso, y habla con chicos no significa que te vaya a poner los cuernos. (F / PN / m)

Mi frase es "puedo ser feliz sola, no necesito de nadie" (F / PN / m)

(Frase) ¿Y si no necesito tu ayuda?" (F / PN / m)

(Frase) ¿Y si nacemos con pelos porqué tenemos que quitárnoslo?"

(Frase) ¿Y si puedo volver a casa sola y sin miedo?

(Frase) ¿Y si es mejor que no tuviese género?"

La dependencia emocional que cuando tenemos una pareja no nos damos cuenta que hay veces que nos quitan, no sólo energía, sino muchísimas cosas más y nos los dejamos porque les queremos y no nos damos cuenta de que eso no nos hace bien. Nuestras frases son "la largura de mi falda no determina quién soy" (chico) "si hoy me quieres mañana no me pegues" (F / PN / m-h)

(chico) La obra nos ha gustado bastante, para nosotros sí que refleja lo que ocurre realmente, aunque se ha echado algo en falta, más dureza porque es más duro, sí. Y habíamos pensado en una pequeña escena, que una chica está bailando y se acerca un chico por detrás y le toca el culo. Y las frases son:

(Frase chico) Calladita estás más guapa.

(Chica) Y bueno esta sería la contestación ¿Y si calladita no estás más guapa?

(Chica) Y otra cosa, ¿cuándo las canciones de reguetón nos van a dejar de tratar como objetos sexuales? (F / PN / m-h)

En este contexto de opiniones emancipadoras, es interesante analizar que las estudiantes (mujeres) que participan, son chicas que sobresalen por ser más disruptivas o con una personalidad más empoderada en comparación con el resto del grupo. Esto lo podemos ver en sus posturas corporales al momento de hablar frente al público, como vemos en la Figura 77., en su tono de voz y en lo que expresan, como vemos en la siguiente viñeta:

Como ya hemos visto en la representación estamos en una sociedad donde está todo muy masculinizado, y las mujeres somos el sexo débil en casi todo. Hasta para anunciar detergente salen tetas. Y como han hecho lo de la manzana, ¿no sé si habéis entendido si queréis os lo explico? Lo de la manzana ha sido que la chica que estaba con las cuatro amigas se la iba a comer y cuando se la iba a comer, ha venido otro chico y porque le ha dado la gana se la ha quitado. Y cuando se han revelado la chica ha cogido la manzana y se la ha comido como para mostrarse superior a él en ese momento. Y la frase que hemos elegido.

Frase (otra chica): Nosotras somos más que sexo. (F / PN / m)

Figura 77.
Estudiante de la ESO opinando sobre la obra



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_22nov)

Otro ejemplo de la participación de las mujeres más empoderadas del público lo vemos en la Figura 78., en la que la chica comenta:

Faltaría una escena que sería la de ir molestando a una persona por la calle, a una mujer que lo hacen continuamente. Y la frase que hemos pensado es "¿Y si os da tanto asco la violación como os da la regla?" (F / PN / m)

Figura 78.
Estudiante de la ESO opinando sobre la obra



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_5dic)

La mayoría de los comentarios que vindican la emancipación del cuerpo, la estética y los comportamientos de las mujeres provienen de las chicas que acuden como audiencia. Sin embargo, es interesante analizar que también surgen comentarios por parte de los chicos demostrando una sensibilización frente a la temática que se trabaja:

Los hombres y las mujeres salen los dos de fiesta y que una mujer no tiene que pasarlo mal cuando ella va a pasárselo bien. (F / PN / h)

Las escenas que han hecho nos han parecido muy interesantes y tiene que ver mucho con la vida de los adolescentes y de personas que tratan a las mujeres como si fueran objetos. Por una parte, la parte de los espejos está muy bien hecha, porque así nos podemos reflejar nosotros y ver lo que está mal hecho y lo que está bien. Ha sido una obra muy buena, me ha parecido muy bien. La frase que hemos pensado ¿Por qué la

tienen que llamar marimacho si juega fútbol? (F / PN / h)

El estudiante, que vemos en la Figura 79., comenta:

Queremos resaltar que en el vídeo nos ha parecido muy chulo eso de que sean las mujeres las que representan el sexo superior. Y nuestra frase es: "No son lo que está entre sus piernas, sino lo que está entre sus orejas". Y hemos hablado sobre algunas situaciones de machismo cercano de alguna amiga y un adulto borracho que se la han ido las manos, o alguna amiga que su novio la controlaba. (F / PN / h)

Figura 79.

Estudiante de la ESO opinando sobre la obra



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT_22nov)

En este caso, valora el recurso mediático (vídeo musical) que presenta a mujeres empoderadas. También, vindica la intelectualidad y critica la visión estereotipada de la “mujer-contenedor-vagina”. Asimismo, evoca situaciones vividas por sus amigas para visibilizarlas en el contexto corporizado como “denunciante” y hombre “no cómplice” de estos hechos.

¿Por qué las mujeres tienen que ser marimacho si juegan al fútbol? ¿Por qué el azul es para chicos y el rosa es para chicas? (F / PN / h)

No entendimos bien lo de las manzanas porque pensábamos que se trataba de que no hay que comer así porque así no puede comer una señorita. (F / PN / h)

Al mismo tiempo, surgen los reclamos hacia una sociedad que perpetúa la cosificación de la mujer y por medio de estos, el ímpetu de querer cambiar esa realidad. Es interesante, ver que las y los jóvenes son conscientes que el cuerpo de la mujer se visualiza como “objeto” que se puede utilizar de distintos modos. Por lo que ellas se posicionan frente a esta “cosificación” y se niegan a continuar con ese rol que se les ha atribuido históricamente a las mujeres (mujer-cosa / mujer-mascota / mujer-procreadora)

Tras la revisión de estas demandas, vindicaciones, reflexiones e interpelaciones que realiza el grupo de estudiantes de la ESO que acude como espectador y espectadora a la obra, podemos expresar que no sabemos si esta parte de la dinamización provocará una transformación real en sus vidas. Sin embargo, sí podemos determinar que, a nivel de materialidad, este ejercicio les permite identificar situaciones de micromachismos en sus cotidianos y en el de otras personas de sus entornos más cercanos. Este reconocimiento, podría llegar a aportar un nivel de concientización cuando en algún momento de sus vidas, vivan estas situaciones y sean capaces de identificarlas para detenerlas o ser conscientes de ellas.

b) Comportamientos masculinos igualitarios

En esta temática, la audiencia aporta sus opiniones sobre las prácticas sexistas y desiguales que perciben en sus propias vidas o en sus entornos más cercanos. De estos comentarios podemos analizar que los y las adolescentes se sienten excluidas y excluidos de algunas prácticas de tipo deportivas o artísticas porque siguen siendo mayoritariamente “de hombres” o “de mujeres”. Y que los contextos socioculturales siguen siendo sexistas segregando a las mujeres de prácticas vinculadas a “lo masculino” y a los hombres de “lo femenino”. Esto lo visualizan en sus vidas y denuncian estas desigualdades.

No le enseñes a la mujer a no ser violada, enséñale al hombre a no violar. (F / PN / m)

La escena que más nos ha interesado, ha sido la del alcohol, cuando se ve como el chico se aprovecha de la chica es lo que suele ocurrir mucho entre adolescentes. Hemos pensado en un refrán positivo, "es tu pareja, no es tu objeto" (F / PN / h)

(Frase) “Ellas no necesitan tus piropos”. Hemos visto que la intención de esta obra ha sido representar cómo es el micromachismo y han intentado cambiarnos la forma de ver, de cómo vemos el micromachismo porque hay veces que hay gente que lo ve de lejos y se pone a reír, en realidad de situación de la persona a lo mejor estaría sufriendo. (F / PN / h)

(Frase) "Yo como hombre no puedo decir lo que tiene que hacer una mujer si ella no quiere". (F / PN / h)

La parte de los espejos no la había entendido de esa forma, sino que al da la vuelta al espejo yo pensaba que sería ¿qué pasaría si en vez de a las chicas les pasara a los chicos?, si fueran los chicos los que tienen que ir con miedo por la calle, que fueran los chicos los que no pudieron hacer los deportes porque se les critica. (F / PN / m)

Las mujeres tienen un papel importante, pero el machismo no solo afecta a la mujer, afecta al hombre, pero de una manera distinta, la visualización del hombre como poderoso, eso hace que un chico... quiero ayudar a planchar, a mí me gusta diseñar, me gusta la ropa, me gusta el rosa... (maricon, débil) todas estas cosas ¿Y eso no machismo? Eso también es machismo. La discriminación va para ambos bandos, lo único que la mujer lo sufre de una manera bastante más brutal. (F / PN / m)

Lo que más nos ha llamado la atención es que la violencia de género sólo específica a las mujeres, pero también hay violencia de género con los hombres y las parejas homosexuales, y las frases "¿Y si nos apoyamos entre nosotras?", "¿Y si la ropa no tiene género?" (F / PN / m-h)

Es interesante observar, que la mayoría de los comentarios que realizan los estudiantes (hombres) son ejercicios de autoconciencia frente a su comportamiento con las mujeres. Asimismo, se reconocen los obstáculos con los que los hombres se encuentran al momento de querer romper los estereotipos de género que les han sido asignados por una sociedad patriarcal. En este sentido, podemos decir que se visibiliza el anquilosado rol masculino hegemónico, pero se interpela, se denuncia para fomentar otras visiones a través de la capacidad de “repensar” otras formas de comportamientos en ellos e “imaginar” desde la metáfora teatral otras masculinidades más libres, igualitarias y respetuosas.

c) Imaginar una realidad social emancipadora e igualitaria

La visualización de una nueva realidad se manifiesta desde distintas perspectivas entre la audiencia que participa en la obra. Tal como lo vemos en las siguientes viñetas:

En general el grupo ha dicho que el mensaje de la canción ha sido lo más importante. Y también que el hecho de que las mujeres nos apoyemos entre nosotras y estemos unidas en estos momentos es más importante

también. (F / PN / m)

La frase es “cambiamos las palabras y respetémonos. Cambiamos nuestra forma de expresarnos y que respetemos al otro” (F / PN / h)

¿Y si a partir de ahora ya no nos hacen gracia los chistes machistas? (F / PN / m)

Nosotros consideramos que esta obra refleja como son las cosas en la actualidad y nos hace reflexionar sobre que hay que parar esto cuanto antes. Y hemos pensado en una frase "no busques la igualdad, constrúyela" (F / PN / h)

No hay cosas diferentes para chicas y para chicos. (F / PN / h)

"Si te callas eres cómplice" (F / PN / m)

Hemos estado hablando de que por ejemplo en la canción, las partes estaban reflejadas para personas más o menos de nuestros rasgos, pero por ejemplo los rasgos musulmanes y tipos como esos, se refleja más el machismo, porque suele haber en sitios como esos mucho más. Y las mujeres en lo social suelen optar a mucho menos cargos mayores. (F / PN / h)

Los espejos reflejan el patriarcado de esta sociedad y que si le das la vuelta hay otro mundo que no es patriarcado, que puede ser feminista que no olvidemos que feminismo es igualdad, no es las mujeres por encima de los hombres. Como frases tenemos "me niego a gritar piropos a desconocidos por la calle" "¿y por qué tenemos que ir acompañadas por la calle?", "yo también quiero jugar al rugby" (una chica) (F / PN / m-h)

Frase "los derechos son para todos y no sólo para ellos" (F / PN / h)

A partir de estas aportaciones, emergen ideas vinculadas al concepto de *sororidad*, como acción de mutualidad crítica entre mujeres en respuesta a los abusos que viven. De esta forma, construyen una conciencia sobre la necesidad de apoyo. Estas acciones de ayuda entre mujeres son contrarias a lo que se propone desde la visión patriarcal de rivalidad y competitividad. Entonces, podemos analizar, que entender la sororidad como práctica para fomentar el agrupamiento femenino sano, fortalecer redes de apoyo y cuidados entre las mujeres, puede ser un factor primordial en el desarrollo de mujeres adolescentes que construyen relaciones sanas y amorosas.

Asimismo, van apareciendo posicionamientos relacionados con la temática de racialidad, inspirados en la presentación del vídeo musical que aparece al finalizar la obra en la que muestran a “mujeres racializadas”. En este sentido, el estudiante hace una observación sobre “los rasgos” occidentales que predominan en el vídeo. Sin embargo, también aparecen mujeres racializadas sobre las que hace una comparación entre lo “occidental” y otras culturas en las que el machismo es mayor a nivel social y que las condiciones de acceso al trabajo, por ejemplo, para las mujeres son mucho peores.

La sororidad, el empoderamiento femenino como respuesta a la cosificación y la temática de racialidad, emergen como ejes transversales de interés para visualizar una realidad más respetuosa e igualitaria.

Propuestas corporizadas de espectadores y espectadoras participativas

Las propuestas corporizadas para la recreación de la performance teatral, al igual que las frases que hemos visto anteriormente, son las aportaciones que han surgido a partir de la reflexión

grupal y búsqueda para “modificar” la realidad que se presenta en la obra. Esta parte compromete a la audiencia en la incorporación de escenas dramatizadas.

La escena de presentación de la obra ha tenido dos intervenciones, en ambas han participado chicas y chicos de la audiencia. En la escena de la presentación del baile se incorporan chicas, como vemos en la Figura 80.

Figura 80.

Recreación de la escena del baile del grupo de amigas con la incorporación de chicas



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / R / 21nov)

Y también, como vemos en la Figura 81., un grupo de chicos se hace parte de la escena transformando la escena original a un baile mixto.

Figura 81.

Recreación de la escena del baile del grupo de amigas con la incorporación de chicos



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / R / 22nov)

En la Figura 82, vemos que esta recreación es modificada con la incorporación de la llegada de un chico que coge de la mano a la chica y “la baja” del escenario de manera agresiva reflejando la prohibición que él hace a ella de estar en esa fiesta.

Figura 82.

Recreación de la escena del baile con la incorporación de situación violenta



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / R / 22nov)

Otra propuesta que hacen los y las estudiantes de la ESO, es la que representan a un grupo de chicos diciendo piropos a las chicas, como vemos en la Figura 83, y en la siguiente viñeta:

Madre mía ¿has visto eso?
Madre mía... joder
Pero qué pivón
Madre mía como está
¡Mama mía! (F / R / 21nov)

Esta escena representa una temática que no se aborda en la obra original pero que, en esta ocasión, corporizan porque lo ven y lo viven en sus vidas cotidianas. Asimismo, es un tema recurrente en los comentarios de los y las estudiantes que acuden a la obra.

Figura 83.

Recreación de la escena del baile del grupo de amigas con la incorporación de chicos



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / R / 21nov)

La segunda escena, es recreada con la incorporación de chicos de la audiencia que intervienen compartiendo en un parque con las chicas, como vemos en la Figura 84.

Figura 84.

Recreación de la escena 2 con la incorporación de chicos en el parque



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / R / 22nov)

Luego que el hombre joven pone algún tipo de droga en el vaso de la chica, el grupo de chicos que se han incorporado en la recreación de la escena, adoptan otra actitud y la ayudan proponiendo una actitud de preocupación y cuidados hacia la chica, como vemos en la Figura 85:

Figura 85.

Recreación de la escena 2, los chicos ayudan a la chica



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / R / 22nov)

En la tercera escena, el grupo de chicos interviene quitando el teléfono al hombre joven que había arrebatado el móvil a la chica como vemos en la Figura 86:

Figura 86.

Recreación de la escena 3. Chico quita móvil a hombre joven para devolverlo a la chica



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / R / 22nov)

Luego, el móvil es devuelto a la chica, como vemos en la Figura 87.

Figura 87.

Recreación de la escena 3. Chico devuelve el móvil a la chica



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / R / 22nov)

De estas aportaciones corporizadas podemos analizar que las situaciones de micromachismos que ha representado el alumnado de la ESO han surgido por la comprensión del tema que expone la obra a través del contexto dialógico grupal en el que discuten, reflexionan y debaten sobre los micromachismos. Esto ha impulsado la búsqueda entre sus propias experiencias para plasmarlas en escenas corporizadas que reflejan sus vivencias cotidianas y las de sus entornos más cercanos respecto de esta temática. Es importante analizar que estas “interpretaciones” son representadas de manera estereotipada, es decir, que muestran situaciones generalizadas que de una u otra manera todas y todos reconocemos como, por ejemplo, los piropos en la calle. Esto nos lleva a deducir que estas situaciones se repiten a diario y que la juventud, a partir de estos procesos reflexivos, es capaz de reconocerlas.

En otro sentido del análisis de este proceso participativo, es interesante destacar la capacidad de “improvisación”, “desinhibición” y “juego” que ha tenido el alumnado que ha participado en la corporización, porque se ha involucrado integralmente en la actividad. Sobre esto podemos valorar la importancia de crear espacios educativos formales y no formales que promuevan la confianza entre los y las estudiantes, tanto por parte de las personas que ofrecen la actividad, como en las relaciones “inter pares” e “intergrupales”. Los ambientes de confianza y seguros al momento de plantear una actividad con estas características pueden ser determinantes al momento de impulsar procesos de aprendizaje disruptivos-artísticos.

5.4. Sistematización de la experiencia educativa de diseño e implementación de la performance teatral “Da la vuelta al espejo” para la prevención de la violencia de género y promoción de la igualdad

En este apartado, es importante destacar que esta experiencia educativa-teatral es en sí misma uno de los diversos instrumentos evaluativos que proponen las docentes para evaluar las asignaturas de Habilidades Sociales de 2º curso de Promoción de la Igualdad de Género, Prevención de la Violencia de Género de 1º curso de Promoción de la Igualdad de Género e Información Juvenil de 2º curso de Animación Sociocultural y Turística.

Respecto a los distintos tipos de evaluaciones que han utilizado las docentes para evaluar las tres asignaturas que se articulan en este proyecto, vemos los siguientes instrumentos:

Tabla 9.

Ponderación para tomar la decisión cualitativa de la nota

<p>1.- Actitud: (50%)</p> <p>Ficha de actitud Diario de aprendizaje</p> <p>2.- Contenidos y procedimientos: (50%)</p> <p>Proceso educativo desarrollado durante el happening: 25% Trabajo de investigación y exposición: 10% Prueba objetiva: 10% Escrito sobre Jornada de Trata y Asistencia al cortometraje “Butine Badiaké”: 5</p>

Nota. Elaboración propia

Según estos instrumentos, vemos que la performance teatral que hemos estudiado es valorada con un 25% del proceso educativo que han puesto en marcha. Además, para los fines de esta investigación, además, hemos analizado algunos diarios de aprendizaje y pruebas objetivas.

Para identificar los sistemas de evaluación de este proyecto educativo. En primer lugar, nos preguntamos *¿Cuáles son las principales fortalezas y limitaciones percibidas por las y los participantes durante el diseño y desarrollo de la performance teatral?* Para responder esta pregunta reconocemos tres categorías: a) Aportaciones, percepciones y representaciones del alumnado de FP respecto de la fase de diseño creativo e implementación de la performance teatral; b) Percepciones e interpretaciones de la audiencia (estudiantes y docentes de la ESO) respecto de la obra; c) Procesos de co-evaluación final desarrollados entre docentes y estudiantes de FP.

En segundo lugar, nos preguntamos *¿Qué aprendizajes y conocimientos pueden extraerse para el desarrollo de experiencias de teatro aplicado en educación con perspectiva de género y feminista?* Para responder esta pregunta identificamos las siguientes categorías: a) Devolución informativa y co-evaluación del proceso entre estudiantes y equipo investigador; b) Entrevista informativa y co-evaluación del proceso entre docentes y equipo investigador.

Es importante mencionar, a priori, que en la revisión de los instrumentos evaluativos emergen hallazgos significativos sobre la trascendencia que ha tenido para el alumnado la presentación de la performance teatral que se ha realizado el día 23 de noviembre del 2018 en el Ayuntamiento de Valladolid para conmemorar el día en contra de la violencia de género. Aunque esta tesis está centrada en observar los procesos de interacción con el medio a nivel de intervención educativa, en los resultados post-presentaciones de la obra, han surgido evidencias interesantes para los fines de este estudio.

5.4.1. Visiones evaluativas del alumnado de FP respecto de su proceso de aprendizaje durante la implementación de la performance teatral

Para conocer las visiones evaluativas que surgen en el alumnado de FP analizamos, en primer lugar, las entrevistas que nos han concedido tras las presentaciones de la obra; en segundo lugar, algunos diarios de aprendizaje que han diseñado. Y, en tercer lugar, algunas pruebas objetivas (exámenes) que han realizado al finalizar el proceso educativo. Estos datos corresponden a una selección de estudiantes de FP que ha participado en la performance teatral en distintos roles: actores, actrices, declamación de frases y espejos.

En las siguientes viñetas observamos una serie de percepciones que emergen desde los distintos ámbitos en los que se ha desempeñado el alumnado. Como estudiantes de FP, como creadoras/es de la performance teatral y como mediadoras/es entre el contenido de la obra y espectadoras/es de la ESO.

En la siguiente viñeta vemos el comentario de un estudiante que ha participado en la performance teatral como actor y mediador:

[...] ha sido beneficioso porque cada cual ha tenido que exponerse de alguna manera ante un público, cosa que es algo siempre difícil, pero a la par muy beneficioso porque nos da de alguna manera la madurez, soltarte ante la gente y que el día de mañana puedas tener esa habilidad, es una forma de tener habilidades sociales que toda esta forma, vamos a llamarlo de teatro, nos da pie a eso y sin darnos cuenta, entonces hay una adquisición de conocimientos, de pautas y de todo es realmente mucho más grande de lo que podemos ver [...] todo el tema de la violencia de género, que seguramente también muchos desconocíamos muchos conceptos, muchas cosas que en este transcurso nos hemos ido dando cuenta y decir “jobar” pues a lo mejor ha habido conductas que hemos tenido que no eran buenas, es una forma también de cambiar y mejorar día a día como personas [...] por ejemplo pienso que habría que llevarlo a todas las personas, en este caso de 4º de ESO y quizás a más personas porque al final esto lo puede ver cualquier persona, porque cualquier persona viendo todo lo que hemos trabajado, creo que puede avanzar, entonces si es una forma también de decir que a lo mejor no se tiene que centrar en un colectivo, podría ser para todos, incluso para adultos como para personas mayores que han vivido lo mismo durante muchos años [...] (EEFP / CPost / h1)

El estudiante en este caso valora la oportunidad de exponerse a un público a través del teatro porque siente que ha fortalecido sus habilidades sociales, ha adquirido conocimientos sobre la violencia de género y ha podido reflexionar respecto de algunas conductas negativas vinculadas con esta problemática que siendo conscientes se pueden mejorar. Asimismo, valora la posibilidad de expandir a otros ámbitos la performance teatral como recurso de concientización a distintos grupos de personas.

La viñeta que vemos a continuación corresponde al comentario de una estudiante que ha participado en la obra en la declamación de frases y como mediadora:

Lo que destacaría del proceso de todas las funciones sería cómo hemos tenido que adaptarnos a cada grupo, aprender a dinamizar cada grupo con opiniones diferentes [...] en algunos grupos nos costaba mucho que arrancaran las opiniones, muchos sabían lo que tenían que decir y por eso nos costaba mucho que ellos opinaran [...] eso sería de lo que hemos aprendido, dinamizar grupos diferentes, que cada uno pueda decir lo que quiera y en el nivel de habilidades también intentar que la gente hable, que se exprese [...] Destacaría quizás en el Ayuntamiento porque cambiamos la frase porque la situación no merecía la frase que teníamos pensada [...] “¿Y si protegemos a las víctimas en lugar de cuestionarlas?” porque había gente con más autoridad y quizás con esa frase había más empatía con esa frase [...] Sí que cambiaría un poco el proceso de creación [...] Quizás en el proceso de creación hubo tormenta de ideas, pero creíamos que ya estaba hecho el camino y que pensamos que sólo podíamos aportar pequeñas cosas, pero creo que si hubiésemos tenido más oportunidades hubiesen salido buenas cosas también. Creo que podríamos haber tenido más participación nosotras las estudiantes [...] (EEFP / CPost / m2)

En este caso, la estudiante centra la mirada en su rol como mediadora y el desafío y aprendizajes que ha significado dinamizar grupos de estudiantes de la ESO tras la presentación de la obra. Por otra parte, valora la experiencia que han tenido en la presentación de la performance teatral en el Ayuntamiento porque han considerado que era otro espacio idóneo para enviar un mensaje vinculado con las víctimas de violencia de género. Con respecto al proceso creativo, siente que tuvo pocas oportunidades de participación y que si hubiese tenido más posibilidades de aportar ideas hubiese evaluado mejor la experiencia.

La siguiente viñeta, muestra el comentario de una estudiante que ha participado en la obra como “espejo” y mediadora:

[...] hubo una obra en la que nos llevamos un pequeño “chasco” y una disputa, que hubo un chico que no opinaba lo mismo, que él creía que había igualdad y estuvieron discutiendo mis compañeras con él y yo creo que ahí reaccionó mal su profesor porque le apoyó de cierta manera [...] Pero también creo que hicimos mal nosotras porque no íbamos preparadas para algo así y deberíamos haberlo llevado de otra manera no haberle dado tanta importancia a eso [...] Era impactante escuchar muchas veces cosas que contaban como de abusar de alguna chica en alguna fiesta, eso fue impactante y ellos nos contaban esas cosas [...] Y respecto de la obra [...] me ha aportado muchísimo [...] Yo creía que era más reacia a hablar con la gente o ayudar a la gente, pero he aprendido mucho a cómo hablar y a compartir ciertas cosas [...] (EEFP / CPost / m3)

En este comentario, vemos que la estudiante se refiere específicamente a un caso en el que mediar el diálogo fue más complejo porque el chico opinaba distinto de lo que se quería transmitir la obra. De esto, hace un “mea culpa” atribuyendo la poca preparación de la dinamización que han tenido con respecto al manejo de conflictos. Por otra parte, le ha parecido “impactante” corroborar, en el diálogo con los y las estudiantes, las conductas abusivas que existen entre los adolescentes hacia las chicas. Finalmente, cree que en esta experiencia ha aprendido a relacionarse y dialogar con diversas personas.

La viñeta que vemos a continuación corresponde al comentario de una estudiante que ha participado en la obra en la declamación de una frase y mediadora:

[...] yo me llevo el aprendizaje sobre todo de la positividad porque al principio pensaba que iba a ser una exposición al público que no iba a participar, o que no iba a interesar tanto el tema, pero el primer día me llevé una grata sorpresa, con mucho público y mucha participación además y fue bastante positivo. Además, el trabajo en los grupos por lo general ha sido bastante bueno, sí que ha habido diversidad de opiniones y creo que ha estado bastante bien [...] Luego el día del Ayuntamiento [...] había personas importantes a las que les

interesaba esto [...] que mostraron una buena actitud y que les pareció bastante bien. Luego por otra parte, me llevo que ha habido un buen ambiente por lo general, por ejemplo, en mi clase no conocíamos a nadie porque somos de primero, entonces no nos conocíamos [...] y al final ha resultado que en mayor o menor medida hemos formado un vínculo, que nos hemos llevado bien y que hemos trabajado juntos por algo que todos creemos y que nos hemos involucrado [...] (EEFP / CPost / m4)

La estudiante valora positivamente la experiencia en el Ayuntamiento, principalmente porque la audiencia estaba compuesta por representantes de la sociedad civil de la ciudad que ha manifestado buena recepción de la obra. Por otra parte, valora la mediación con los grupos de la ESO porque reconoce el valor que tiene la “diversidad de opiniones” con respecto al tema que se trabaja. Por otro lado, cree que ha sido importante para ella el “buen ambiente” de trabajo y el vínculo que se ha creado con el grupo de compañeras y compañeras por un objetivo común.

En la viñeta siguiente, opina un estudiante que ha participado como “espejo” y mediador:

Durante este proceso he experimentado diferentes emociones. En un principio yo tenía unos pensamientos muy negativos ya que no lo veía del todo claro el happening en la representación y llevarlo al público y en el momento que empezó a desarrollarse realmente vi que sí, que se interesan algunas personas, otras personas asisten porque se les obliga [...] creo que aun así esto es una realidad y como mínimo que escuchen la realidad que se represente [...] Y luego a nivel de grupo también he notado un desarrollo, un crecimiento, ya que los vínculos se han ido reforzando mucho más, hemos estado en situaciones que no nos las esperábamos y al final hemos salido de todas [...] y de esa manera también fomentar la creatividad y aquí en un momento sientes una necesidad, pero tienes una meta y en ese momento acabas teniendo soluciones creativas [...] este es un tema que ahora mismo se habla mucho y que probablemente la mayoría ya viene con esos conocimientos adquiridos y que de alguna manera se podría haber profundizado un poco más en lo que es la raíz del problema y que los micromachismos sean la parte que se ve, lo visible, y detrás de todo eso hay algo más sociológico que está en el día a día que no nos paramos a plantearnos por ejemplo los roles de género que hacen mucho más daño en la sociedad que los micromachismos que son la consecuencia del problema y no la raíz que se podría tratar desde ahí. (EEFP / CPost / h5)

El estudiante pone en valor la evolución que ha tenido en el proceso con respecto a sus expectativas desde el principio hasta el final del proceso. Cree que las dificultades se han resuelto con “creatividad” en pro de la obra y que a partir de esto se han reforzado los vínculos grupales. Piensa que es importante presentar estas temáticas a los estudiantes de la ESO. Sin embargo, considera que hace falta profundizar más en la temática de micromachismos, propone abordarlos desde la perspectiva de género como una construcción social que se puede modificar para detener estas acciones que surgen como un problema con un fondo sociocultural.

El comentario que vemos a continuación corresponde a una estudiante que ha participado como actriz y como mediadora:

Bueno lo que he aprendido sobre todo a la hora de realizar el proceso, de llevarlo a los centros cívicos y sobre todo canalizar todas las emociones que se van sintiendo desde los nervios previos a realizarlo, a decir aquí estoy, y tengo que mostrarles esto con todos los recursos que cada persona tiene. También el tema del grupo a medida que ha pasado el tiempo yo personalmente me he encontrado con más cohesión entre nosotras y nosotros. Ha sido una situación muy satisfactoria para mí ya que somos un grupo muy numeroso, es bastante gratificante que poco a poco se hayan creado unos lazos entre nosotras y que al fin y al cabo a medida que ha pasado el proceso hemos tenido un objetivo en común [...] También quiero destacar positivamente el trabajo con los grupos de la dinámica posterior del happening, no sólo porque he aprendido a transmitirles el mensaje de una forma más cercana porque eran grupos pequeños, también porque las mismas chicas de 4º de la ESO han dicho que es un mensaje real. Y en cuanto a los chicos darles alternativas de comportamiento para saber identificar que hay una responsabilidad detrás de ellos muy grande para poder erradicar toda esta violencia. También hubo un día concreto cuando un chico que llamó más la atención porque pensaba diferente a lo que

pensaba el resto del grupo y eso es algo real, es algo que está en la calle, que vivimos todos los días, que también fue muy positivo que un chico lo exteriorice porque probablemente había otro chico que pensaba como él [...] (EEFP / CPost / m6)

En este caso, es importante para la estudiante el desafío que ha significado enfrentar este proceso y cómo lo ha sabido llevar en pro del objetivo del proyecto. Por otra parte, valora la cohesión grupal, que a pesar de lo numeroso que es el grupo, han sabido llevar bien el proceso por un fin común. También siente que ha aprendido en el proceso de dinamización y la importancia de estas actividades para concientizar tanto a los chicos como a las chicas. Por otra parte, valora positivamente la opinión divergente considerándolo como una realidad.

En la viñeta siguiente, vemos el comentario de una estudiante que ha participado con la declamación de una frase y como mediadora:

Me ha gustado muchísimo participar, he aprendido cómo trabajar con gente joven [...] cómo manejar grupo de gente [...] También me ha hecho sentir que necesitamos muchísimo más formación para enfrentarnos a lo que estamos viendo día a día en cuanto a igualdad de género, en cuanto a conceptos [...] No me gustaría que esto se quedará solo en este happening, que de alguna manera esto se repitiera no sólo en los institutos, sí a lo mejor en la calle [...] en un instituto de educación profesional habían tenido muchos problemas con algún chico por problemas de machismo y una profesora me decía “tenéis que venir a representarlo aquí”. Los micromachismos y los machismos se repiten exactamente igual en los estudiantes de secundaria. [...] (EEFP / CPost / m7)

La estudiante, valora el proceso de dinamización como un aprendizaje de manejo grupal. Por otro lado, es interesante analizar que, tal como otra estudiante ha sentido que le faltaban herramientas para el manejo de conflictos en los grupos, ella ha sentido que le ha faltado formación para tratar conceptos vinculados con la temática de género. Asimismo, valora la posibilidad de trasladar esta experiencia a otros ámbitos educativos.

La viñeta que vemos a continuación presenta el comentario de un estudiante ha participado en la declamación de una frase y mediador:

[...] El día del Ayuntamiento nos faltaba material, estaba todo muy frío, no sabíamos qué hacer, nos va a tocar improvisar y bueno al final cogimos el toro por los cuernos como se dice y entre ideas de unos y de otros nos pusimos a ensayar y lo sacamos adelante y la verdad es que estuvo bastante bien. Y otro día que me llamó la atención, hubo un pequeño percance con un chico que él pensaba que esto no existía y que él pensaba que había igualdad en la sociedad y yo creo que nosotros no estábamos preparados para recibir a alguien de un pensamiento distinto, tampoco somos profesionales como para estar preparados para recibir estos comentarios distintos, pienso que, aunque a veces te digan cosas que no te gustan igual hay que tener un cierto grado de tolerancia [...] luego lo que hacíamos después, quedarnos hablando entre nosotros, viendo nuestros puntos de vista y qué podíamos cambiar o qué nos parecía que era muy enriquecedor, porque todo el mundo exponía su opinión y teníamos la opinión de otras personas ajenas a ti y te ayuda a la forma de ir hacia el día siguiente [...] (EEFP / CPost / h8)

Aquí el estudiante valora la presentación en el Ayuntamiento por la capacidad creativa y de improvisación que ha tenido el grupo para resolver un imprevisto que ha surgido por la falta de material. Al igual que en un comentario anterior, el estudiante también se refiere al caso del estudiante que “opinaba distinto” y la falta de preparación de las mediadoras y los mediadores para manejar la situación con respecto a los pensamientos divergentes que surgen entre la audiencia. También valora los espacios de coevaluación que se generan en el grupo tras las presentaciones de la performance teatral para mejorar el trabajo.

Con respecto a estos hallazgos, podemos decir que los elementos más significativos para los y las estudiantes de FP, tras el proceso de preparación y presentaciones han sido los siguientes: a) valoración positiva de la cohesión grupal entre estudiantes de FP; b) identificación de la falta de estrategias para el manejo grupal de las opiniones divergentes; c) identificación de la falta de conocimientos con respecto a la temática de género para abordarlos en los procesos de mediación; d) valoración positiva de la experiencia de dinamización y encuentro con diversos grupos de estudiantes como práctica de aprendizaje; e) valoración positiva de la performance teatral como medio de prevención de la violencia de género y promoción de la igualdad en distintos ámbitos educativos y sociales; f) valor al compromiso emocional durante el proceso creativo y presentaciones.

Diario de aprendizajes

Los diarios de aprendizajes que hemos analizado en este apartado corresponden al alumnado de 1º y 2º del módulo formativo de Habilidades Sociales del Ciclo Superior de Promoción de la Igualdad de Género. Este material, está basado en un guion para la creación de un diario de aprendizajes de P. Honey y A'. Mumford (1986) que facilitan las docentes al alumnado como referencia para la creación. Este guion cuenta con las cuatro fases de desarrollo, que vemos a continuación:

1ª Fase: Vivir la experiencia. Para llevar a cabo el Diario, en esta fase, se debe recordar una experiencia vivida recientemente, y seleccionas una parte de ella que haya tenido un especial significado o importancia en la vivencia personal de cada uno. Llamamos experiencia en sentido lato a toda idea, actividad, método, ejercicio, comentario, debate, etc. que pueda ayudar al aprendizaje.

2ª Fase: Revisar la experiencia. En el Diario se debe anotar con detalle lo que sucedió en ese período de actividad seleccionado. En esta, fase no intente esforzarse en decidir lo que ha aprendido. Concrétese socialmente en describir con detalle lo que sucedió en realidad.

3ª Fase: Sacar conclusiones de la experiencia. En el Diario se debe enumerar las conclusiones a que se ha llegado como resultado de la experiencia. Estos serán los puntos de aprendizaje. No limite el número y no se preocupe del nivel de calidad y/o aplicabilidad de los mismos.

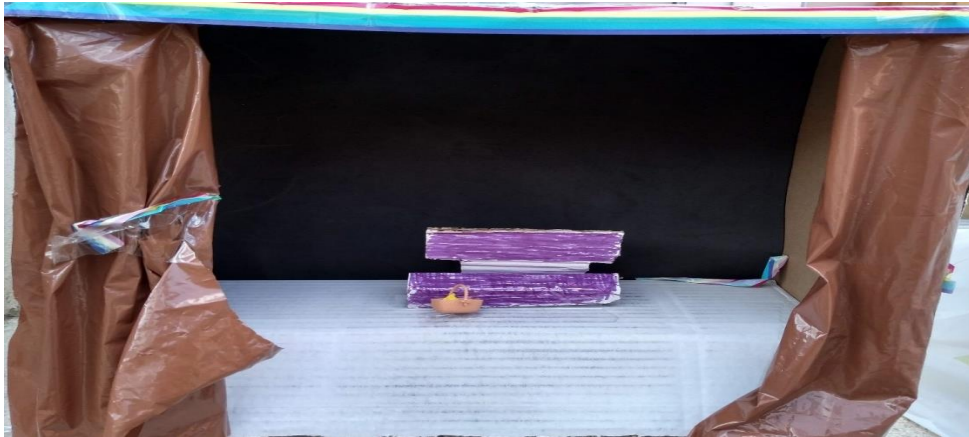
4ª Fase: Planificar los pasos siguientes. Se debe decidir cuáles son los puntos de aprendizaje que se quiera implementar en el future y elaborar un plan de acción que incluya: ¿Qué se va a hacer? ¿Cuándo se va a hacer? Se debe desglosar el plan de acción lo más detalladamente posible de forma que no se puedan tener dudas acerca de las aplicaciones.

En este caso, los requerimientos para la construcción de los diarios de aprendizaje se han centrado principalmente en el desarrollo de estas cuatro fases. Además, las docentes agregan otro elemento, la creatividad en el diseño.

A continuación, vemos, en la Figura 88, el diario de aprendizajes que ha diseñado un estudiante. El contenido lo presenta en este mini teatro.

Figura 88.

Teatro como soporte del diario de aprendizaje



Nota. Análisis diarios de Aprendizaje. Información codificada por la investigadora (ADA / h)

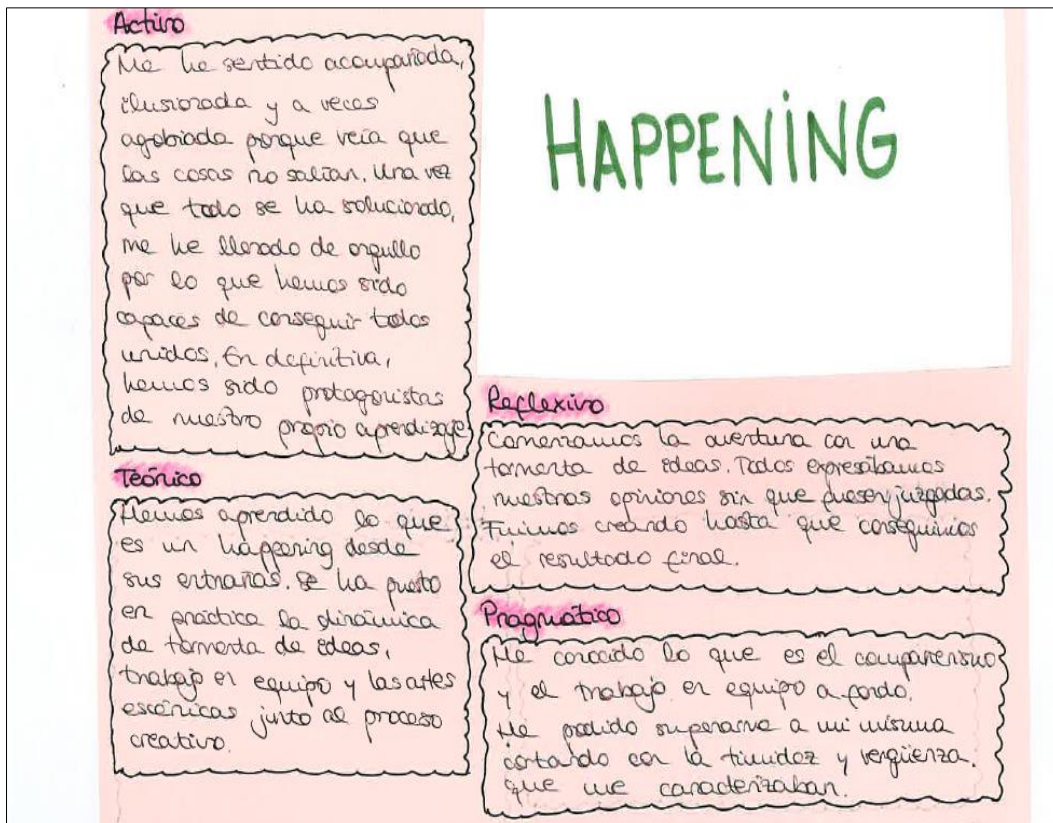
De este diario de aprendizajes, destacamos la siguiente experiencia y conclusiones:

(sobre dinamización grupal) He aprendido que muchas veces hay que dejar las emociones de lado, saber canalizarlas para poder seguir adelante con un correcto trabajo, ya que si se dijera lo que se piensa en cada momento lo único que se consigue es el enfrentamiento [...] Durante esta experiencia dirigí grupos de debate con chicos y chicas de 4º de la ESO [...] Hablamos del machismo y de la sociedad sacando conclusiones y poniendo puntos en común. Me sentí muy motivado y entusiasmado.

Las conclusiones que saqué son las de una sociedad esperanzadora y una juventud que puede estar muy preparada para ella. Noté mucho interés y ganas de aprender por parte de los y las chicas. (ACA / h)

En este comentario vemos la importancia que el estudiante otorga a “canalizar” las emociones frente a las opiniones divergentes que surgen en la dinamización grupal. En este sentido, podemos evidenciar el valor que tiene el manejo de las emociones en estos contextos educativos en los cuales se trabajan temáticas complejas de abordar como es la violencia de género. En este contexto, el alumnado de la ESO expresa y comparte en grupo su parecer sobre el tema lo que, en algunos casos, complejiza la labor de los y las mediadoras de FP cuando este parecer es contrario a lo que se espera transmitir. No obstante, el estudiante valora positivamente la experiencia grupal, puesto que ha percibido “esperanzadora” la opinión de los y las jóvenes de secundaria. En la Figura 89, vemos las conclusiones de una estudiante tras la performance teatral:

Figura 89.
Diario de aprendizaje de una estudiante



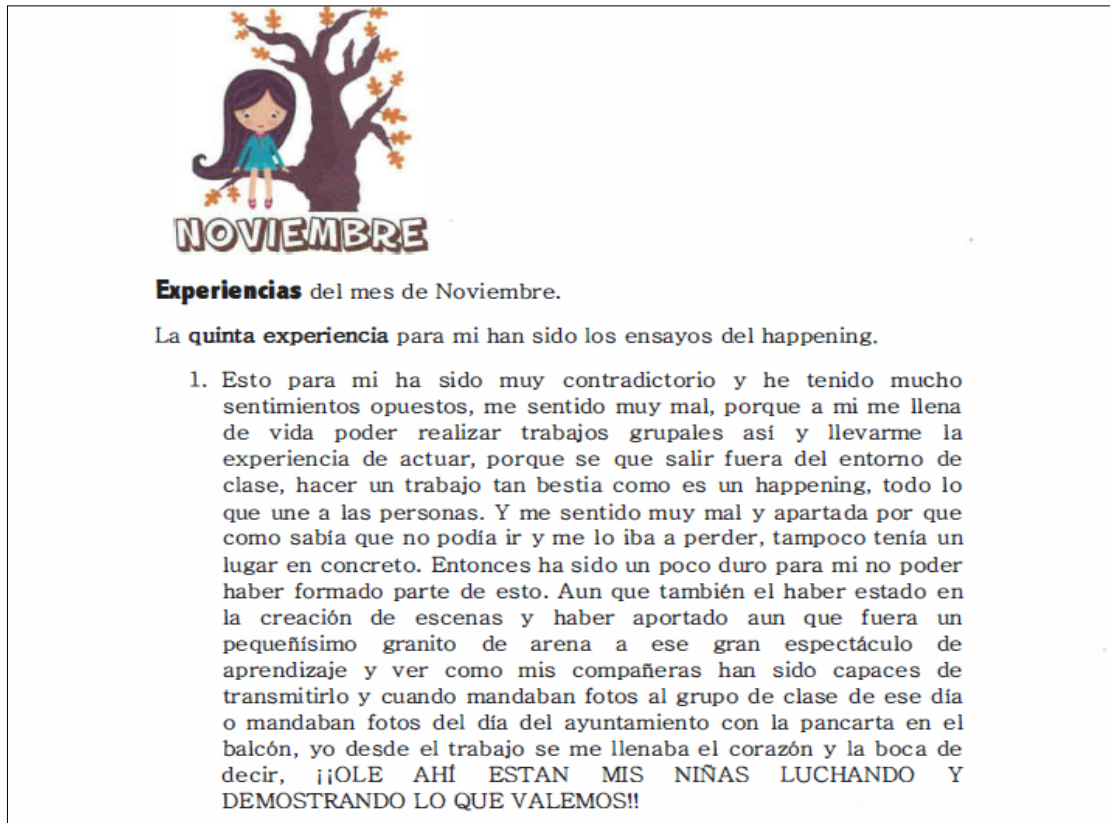
Nota. Análisis diarios de Aprendizaje. Información codificada por la investigadora (ADA / m)

En este caso, la estudiante valora principalmente el proceso creativo de la performance teatral, lo que ha aprehendido a nivel conceptual y actitudinal. Aquí, es interesante corroborar la importancia que tiene para el alumnado el trabajo colectivo que se ha puesto en marcha, que además de repercutir a nivel grupal ha significado una trascendencia a nivel personal “superarse a sí misma” al enfrentarse a este desafío.

En la Figura 90, vemos la reflexión que ha hecho una estudiante en su diario de aprendizajes frente a la imposibilidad de participar en las presentaciones de la performance teatral:

Figura 90.

Diario de aprendizaje de una estudiante



Nota. Análisis diarios de Aprendizaje. Información codificada por la investigadora (ADA / m)

En esta reflexión, en primer lugar, confirmamos la posibilidad que han tenido algunas personas del grupo-clase de ser evaluadas de otra forma al no poder participar en la performance teatral por motivos personales. En segundo lugar, la estudiante valora positivamente el recurso pedagógico teatral de crear un “happening” como posibilidad de trabajo grupal. En tercer lugar, expresa un sentimiento de exclusión al no poder participar, sin embargo, se siente orgullosa de sus compañeras al poder llevar esta obra a los distintos contextos en los que se ha presentado.

En la Figura 91, vemos que una estudiante ha utilizado como diario de aprendizaje cartas enviadas a una amiga contando todo el proceso:

Figura 91.

Diario de aprendizaje de una estudiante

IES Ferrari, Valladolid.

5 de Diciembre

Querida Amiga:

¿Cómo estás? ¿Qué te está pareciendo el Happening? Me gustaría contarte simplemente de manera muy cortita la experiencia que he vivido hoy en el último pase, ha sido muy importante para mí.

En el debate del final me vi con la fuerza y el valor para explicar delante de todo el mundo qué era la violencia de género; ya que una chica hablo del término de manera un poco errónea, confundiendo el concepto. Tenía mis dudas y al ver que nadie abordaba la situación tuve un impulso dentro que me hizo actuar: pedí el micrófono y expliqué lo aprendido al respecto, incluso el marco legal en nuestro país que lo define. Ya me conoces, estaba temblando, hasta oía mi voz temblar, no sabía dónde mirar, estaba asustada, comencé a sudar, pero a la vez estaba segura de lo que decía y emocionada. Nunca me había pasado algo así.

Cuando era consciente de lo que estaba pasando y a una cantidad de gente tremenda enmudecida escuchándome, chicas de 16 años que me miraban y asentían en lo que yo decía, compañeras que detrás de mí me apoyaban con susurros: “venga patri, sigue” y profesores que después me dieron la enhorabuena por mi intervención.

Me emociono simplemente al volver a recordarlo y escribirlo. Qué bonita sensación. Cuéntame ¿alguna vez has sentido un impulso que te haga actuar de esta manera, superando tus propios miedos?

¡Que pasada!

Espero tu respuesta.

Ya tengo ganas de verte.

Nota. Análisis diarios de Aprendizaje. Información codificada por la investigadora (ADA / m)

En esta carta, vemos que la estudiante ha valorado la experiencia de exponerse frente a un público y explicar algunos conceptos que ha aprehendido durante este proceso. Es interesante ver lo significativo que ha sido para ella este momento en el que aplica tanto sus conocimientos conceptuales como actitudinales como “promotora / mediadora” para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad. En este sentido, podemos confirmar la importancia de estas praxis en las que los y las estudiantes pueden realizar una práctica “in situ”

que, por una parte, aplican sus conocimientos y habilidades. Asimismo, conocen de una u otra manera los contextos y las personas con las que se pueden encontrar en los distintos lugares en los que se van a desenvolver como profesionales animadoras/es socioculturales y promotoras/es de la igualdad de género.

Asimismo, en la Figura 92, vemos la conclusión que realiza la misma estudiante sobre el significado que ha tenido para ella este proceso educativo:

Figura 92.

Diario de aprendizaje de una estudiante

IES Ferrari, Valladolid. 21, 22, 23, 28 29 de Noviembre de 2018

Diario de aprendizaje

Vivir la experiencia. Todos y cada uno de los días que hemos realizado el happening he sentido nervios, ilusión, intriga, ganas de trabajar etc... pero el sentimiento que gana por goleada a todos los demás es que me sentía afortunada. Afortunada por poder vivir una experiencia tan sumamente enriquecedora, por tener la oportunidad de haber trabajado con tantos alumnos y alumnas. Afortunada por haber podido desempeñar nuestra labor profesional antes de tiempo. Afortunada por aprender de las dificultades. Afortunada por aprender a valorar los buenos resultados.

Revisar la experiencia: Fueron distintos centros cívicos, distintas clases con las que pudimos trabajar, distintos alumnos y alumnas y profesorado. Éramos un grupo formado por dos ciclos formativos, distintos pero que nos unimos por una misma causa.

Sacar conclusiones de la experiencia: con el Happening he aprendido a:

- Trabajar en equipo.
- Hacer funcionar el cerebro colectivo.
- Desarrollar la empatía.
- Proyectar la voz.
- Saber enfrentarme al público.
- Reflejar un mensaje a muchas personas.
- Poner en nuestra voz mensajes de otras personas.
- Dominar el miedo y sentimientos negativos.
- Favorecer la concentración y la disciplina.
- Ejercer un compromiso real a una causa concreta.
- Valorar el proceso creativo.

Planificar los pasos siguientes:

El happening me ha servido para descubrir lo que hay en la realidad donde queremos trabajar. Además para valorar que se crea desde un primer momento y posteriormente se ejecuta de manera conjunta y colectiva.

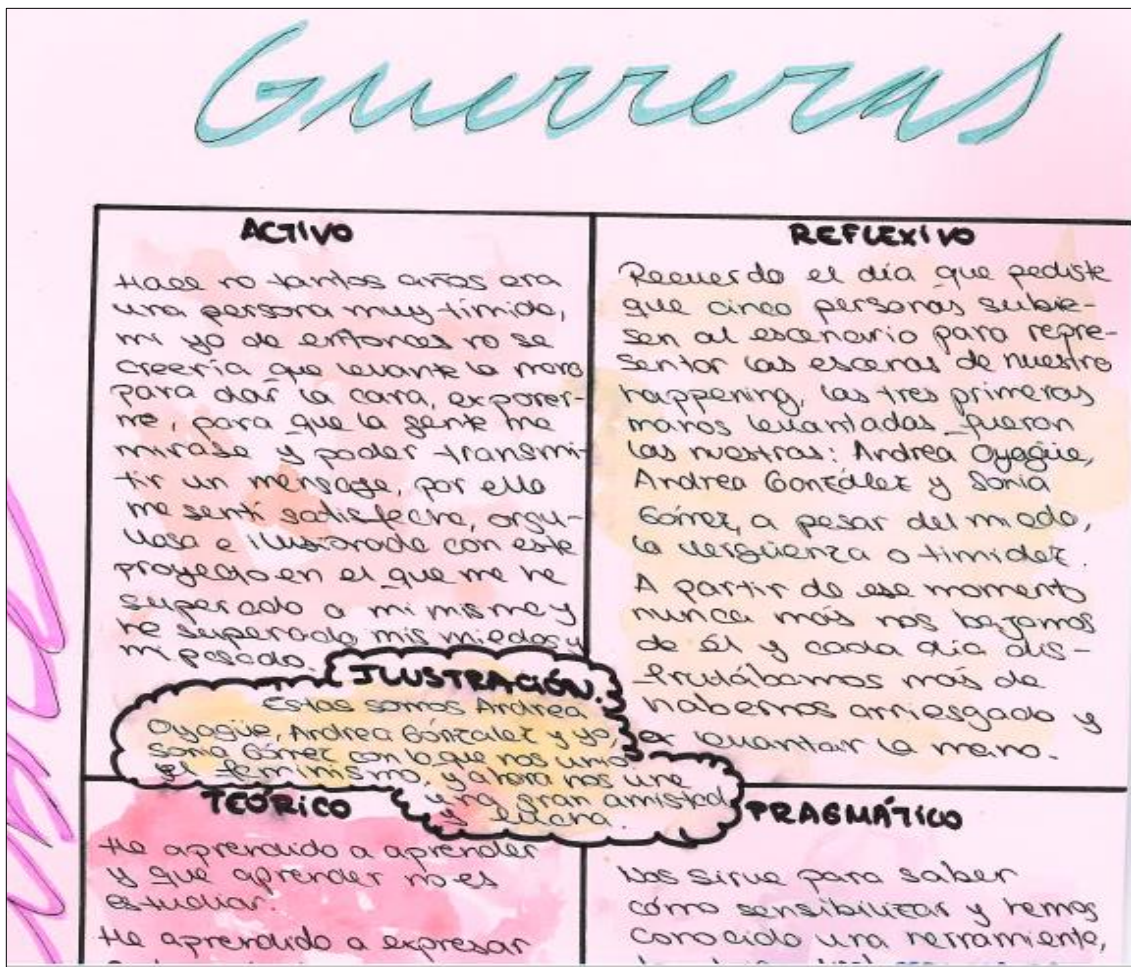
Nota. Análisis diarios de Aprendizaje. Información codificada por la investigadora (ADA / m)

En este diario de aprendizaje, la estudiante nos hace ver el desarrollo de algunos aspectos educativos transversales que se pueden trabajar a través de una performance teatral, tanto a nivel grupal como individual. Igualmente, es interesante ver que en esta conclusión verificamos la

potencialidad de esta experiencia en el sentido del “aprendizaje-servicio” en el que la estudiante valora el desarrollo del trabajo en equipo y colectivo, la empatía, el ejercicio de proyección de la voz “poniendo voz” a otras personas, enfrentar a un público dominando el miedo y los sentimientos negativos, la concentración, la disciplina, comprometerse con una causa concreta y el desarrollo de la creatividad. Todo esto, articulado con los aprendizajes de contenidos específicos sobre violencia de género y promoción de la igualdad y la representación teatral.

En la Figura 93, vemos otro diario de aprendizaje en el que la estudiante expresa sus percepciones acerca de la experiencia educativa-artística que han vivido:

Figura 93.
Diario de aprendizaje de una estudiante

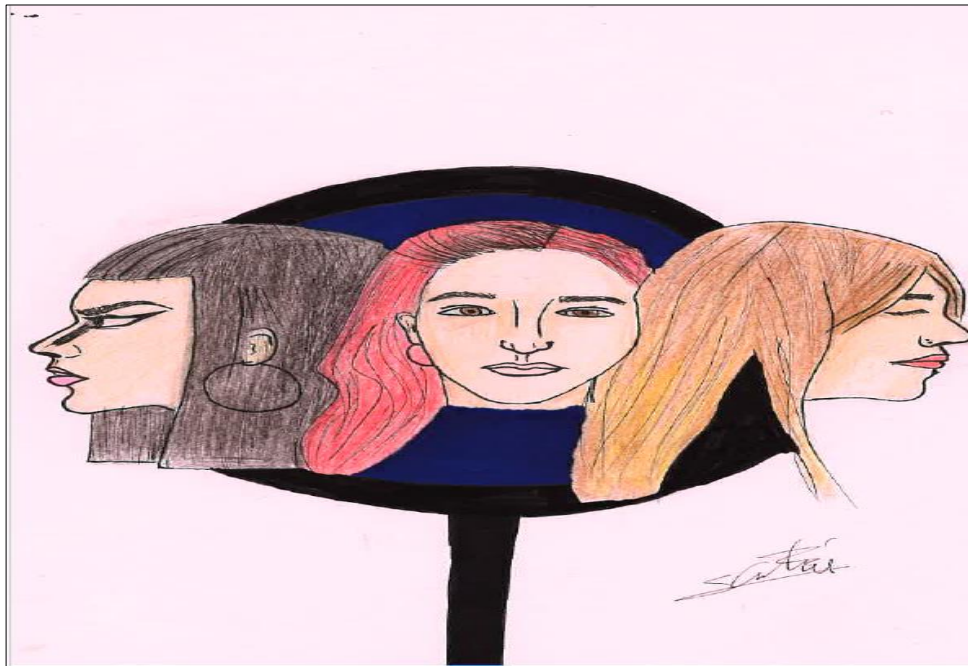


Nota. Análisis diarios de Aprendizaje. Información codificada por la investigadora (ADA / m)

En este diario de aprendizajes, nuevamente comprobamos el valor que dan las estudiantes a estos procesos que las impulsa a romper con sus propias limitaciones al enfrentar propuestas pedagógicas disruptivas. En este caso, la estudiante valora haber superado sus miedos para ser parte de un mensaje que para ella es doblemente significativo por declararse feminista. Por otra parte, siente a sus compañeras de clase, a quienes dibuja en la Figura 94, como aliadas tanto en sus convicciones feministas, como en la obra en la que comparten escena.

Figura 94.

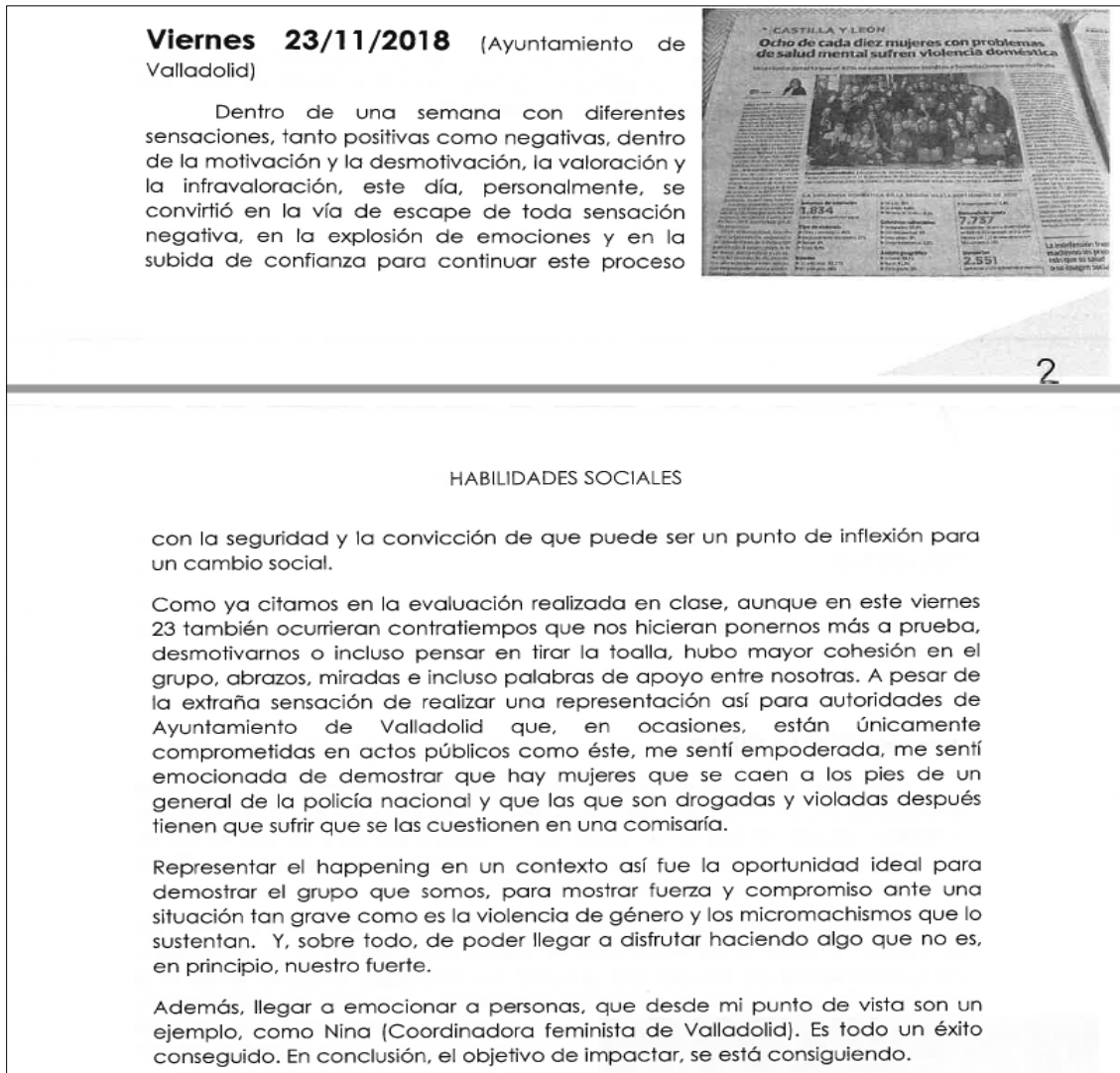
Ilustración de compañeras de escena en diario de aprendizajes de una estudiante



Nota. Análisis diarios de Aprendizaje. Información codificada por la investigadora (ADA / m)

En la Figura 95, observamos el diario de aprendizajes de una estudiante que valora como significativa la experiencia de presentación de la performance teatral en el Ayuntamiento de la ciudad.

Figura 95.
Diario de aprendizaje de una estudiante



Nota. Análisis diarios de Aprendizaje. Información codificada por la investigadora (ADA / m)

En este caso, la estudiante valora enormemente la posibilidad de haber presentado la performance teatral en un contexto social diferente del educativo por tener un vínculo directo con las “autoridades” y representantes sociales de la ciudad, lo que se ha convertido en una oportunidad para transmitir el mensaje contra la violencia de género y la promoción de la igualdad demostrando el empoderamiento y compromiso de las y los jóvenes frente a estos temas. Asimismo, reafirmar que la performance teatral como medio de difusión de estas problemáticas, ha tenido buena aceptación en estos entornos en los que las personas que han acudido se dedican a estos temas y han reconocido que estas manifestaciones son necesarias para aportar a la transformación de esta problemática social.

Después de revisar algunos diarios de aprendizajes, podemos decir que estos resultados demuestran de una u otra manera, aspectos relevantes que aparecen explicitados como dos grandes ejes metodológicos y pedagógicos en la programación del módulo formativo de Habilidades Sociales de Promoción de la Igualdad de Género, que vemos a continuación:

Tabla 10.

Programación del módulo formativo de Habilidades Sociales de Promoción de la Igualdad de Género

<p>1º eje: PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN (que se concreta en cuatro pasos fundamentales)</p>
<p>1. Lectura connotativa de la unidad de trabajo: qué emociones despierta y contenidos previos a través de algún acontecimiento que impacte.</p>
<p>2.- Lectura denotativa: qué es necesario conocer con el suficiente rigor científico.</p>
<p>3.- Lectura estructural: investigación, estudio de la unidad de trabajo y puesta en marcha del <i>laboratorio de ideas para la creación colectiva de intervenciones en la realidad</i>, aplicando lo aprendido (teniendo presente los aprendizajes que fija el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el s. XXI, a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser) susceptibles de una metodología de aprendizaje servicio y aprendizaje servicio solidario. Dicho laboratorio responde a la filosofía que sustenta la metodología de servicio y aprendizaje-servicio solidario, siendo el protocolo a seguir, el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de la idea aplicando diferentes técnicas que favorecen la creatividad. - Programación de la misma. - Implementación en la realidad - Evaluación de todo lo experimentado. - En gran grupo se construye el documento de los aprendizajes generados en dicha actividad, por medio de la dinámica “tormenta de ideas” - Este documento se reparte a todo el alumnado, convirtiéndose, desde ese momento, en materia susceptible de evaluación objetiva.
<p>4.- Autoevaluación, reflexión crítica y comunicación.</p>
<p>2º eje: TERTULIAS LITERARIAS (basadas en el aprendizaje dialógico y sus siete principios) (AP / PHS)</p>

Nota. Elaboración propia

En relación con esto, comprendemos que esta experiencia educativa teatral impulsa diversas estrategias de aprendizajes que promueven elementos tales como: a) concientización de las emociones; b) actitud investigadora; c) creación colectiva e intervención en la realidad desde el aprendizaje-servicio; d) fomento de las ideas creativas; e) programación, implementación y evaluación del proyecto.

En este aspecto, las docentes comentan:

De todos los desarrollos, probablemente es en el creativo donde cualquiera puede sentirse con libertad plena para reconocerse persona. Entendiendo el proceso como un importante ingrediente en la innovación, no solo de los productos, sino en los caminos transitados para conseguir lo que, en conclusión, se pretende: responder a necesidades y retos.

Este componente para la evaluación se convierte, por tanto, en la esencia que describe parte de la razón y de la importancia de la misma. Nuestro alumnado debe no solo crear, sino que debe *sentirse* creando; es esa sensación y no otra la que refleja el verdadero saber hasta el momento.

A menudo se comprueba que la idea esbozada anteriormente añade una dificultad tanto para estudiantes como para profesorado, porque supone romper con esquemas y sistemas de trabajo largamente asumidos y, por tanto, interiorizados. (ML / LE)²

² Este comentario pertenece al libro *Palabras para la evaluación* escrito por las docentes que han impulsado este proyecto educativo. Publicado en junio del 2018 y facilitado por las autoras durante el trabajo de campo para complementar el análisis de esta experiencia educativa.

Prueba objetiva: Examen

A continuación, analizamos algunos exámenes del alumnado del Módulo de Información Juvenil del Ciclo formativo de Animación Sociocultural y Turística. En este caso, nos hemos centrado específicamente en el análisis de la pregunta 6 del examen, que vemos en la Figura 96:

Figura 96.

Pregunta 6: examen Módulo de Información Juvenil del Ciclo formativo de Animación Sociocultural y Turística

6.- HAPPENING:	
0,5	¿Tu implicación ha sido suficiente y adecuada? ¿En qué aspectos? ¿Cuál ha sido tu evolución personal? (0,5 puntos)
0,7	¿Qué has aprendido de tus compañeros/as, qué te han aportado? ¿Y qué los has aportado tú? (1 punto)
1,8	Desde tu punto de vista cuáles han sido los objetivos que se pretendían. Intenta establecer las fases de todo el proceso, desde su inicio. (2 puntos)
0,5	Y a partir de aquí, ¿por dónde y cómo plantearías la continuación del trabajo con el alumnado de ESO? (1,5 puntos)
<u>3,5</u>	

Nota. Análisis de exámenes. Información codificada por la investigadora (AE / m)

Figura 97.

Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen

⑥ HAPPENING

1- Implicación: Mi implicación a la hora de aportar ideas, tanto para la representación como para el guión escénico, de frases, sonido ha sido correcta, me he sentido implicada en el grupo, buscando posibles frases que plasmasen micromachismos de la sociedad, frases alternativas a roles, posibles videos o canciones, y aportando ideas para elaborar los escenarios. A la hora de la puesta en práctica, no me he podido implicar como el resto de mis compañeros puesto que requiero disponibilidad de mañana y lo por motivos personales no he podido acudir.

2- Aportaciones: He aprendido de mis compañeros, ~~no~~ implicarme más por una causa común ~~no~~ perder el miedo y la vergüenza, yo he aportado ideas, la canción final que se utiliza en el happening la planteo yo el grupo y de ahí salió (por eso Sara envía el correo) y también aporte una posible cartel promocionando el happening. Algo de su personalidad propiedad

Nota. Análisis de exámenes. Información codificada por la investigadora (AE / m)

En este comentario de la figura 98, vemos otra estudiante que no ha podido participar en las presentaciones de la performance teatral por motivos personales. Sin embargo, ella ha

participado en el proceso de creación y ha propuesto el vídeo que se presenta al finalizar la performance. También indica que ha aprendido en el trabajo colectivo y que ha superado sus “miedos y vergüenza” a partir de esta experiencia.

Figura 98.

Respuesta de una estudiante a la pregunta 6 del examen

CONTINUACIÓN DEL TRABAJO

La continuidad de este proyecto yo lo plantearía con una intervención más larga en el tiempo tanto en el centro donde estudian, como en los municipios donde residen; haría un pequeño estudio de la cantidad y gravedad de los casos de violencia de género, de acoso, de maltrato, de machismo y de patriarcado. En función de los resultados haría más o menos hitos en función de temas pero en líneas generales, haría proyectos donde sus actividades fuesen participativas y trabajase todos esos aspectos.

Pero no solo como algo extraordinario y extraordinario, sino algo instaurado en su sociedad, una forma de vida, el que los chicos fueran a ser capaces de no solo darse cuenta de que hay que cambiar cosas en la sociedad, sino además que formen parte del cambio. Yo creo que se conseguiría una vez que ellos se den cuenta del daño que todo ello hace a todos.

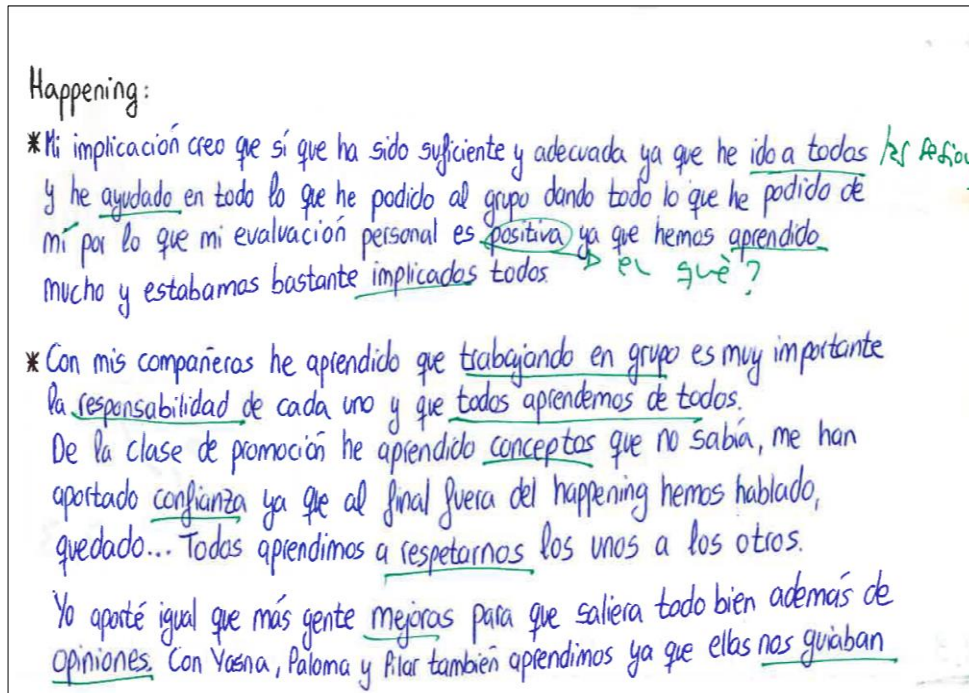
Haría actividades de concienciación, les enseñaría el sufrimiento del maltrato, del acoso del machismo, de inteligencia emocional de ellas relacionadas con la igualdad, la cooperación, el respeto y la unión.

Nota. Análisis de exámenes. Información codificada por la investigadora (AE / m)

Por otra parte, en la Figura 99, vemos que la estudiante valora la posibilidad de extender esta experiencia en el tiempo con intervenciones en los institutos. Es interesante ver, que propone realizar un estudio sobre estas temáticas con la adolescencia y según los resultados realizar intervenciones, que se prolonguen en el tiempo, en las que participe activamente la juventud. En este sentido, vemos una visión menos “personal/individual” de la experiencia, sino que más involucrada con acciones a nivel de macrosistemas sociales, planteando desde un contexto científico de investigación y de participación social, la posibilidad de transformación de esta problemática social.

Figura 99.

Respuesta de una estudiante a la pregunta 6 del examen



Nota. Análisis de exámenes. Información codificada por la investigadora (AE / m)

En este comentario, es interesante ver que la estudiante siente que se ha implicado completamente en el trabajo y que ha aportado al proyecto. Asimismo, manifiesta la importancia de la interacción con sus compañeras y compañeros a lo que se refiere es que “todos aprenden de todos”. En este sentido, ella valora la integración de los grupo-clase de ambos ciclos por la retroalimentación inter pares que ha surgido, especialmente, en relación con los conceptos vinculados a la temática de género. En otro sentido, es importante valorar que la estudiante siente que ha aprendido de sus profesoras e investigadora como personas que han “guiado” este proceso. En síntesis, docentes-acompañamiento / docentes-guías.

En la Figura 100, podemos ver que el estudiante valora, por una parte, la posibilidad que ha tenido de saber más sobre violencia de género por medio de la identificación de situaciones. Y, por otra parte, la capacidad de poder llevar estos temas a otros ámbitos más allá del teatro y del aula. Es interesante ver, con respecto a esto, que el estudiante al comentar “esto no sólo se ha dado en estos horarios” explica que esta experiencia, de una u otra manera, ha trascendido más allá del hecho educativo-teatral.

Figura 100.

Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen

El tener más conocimiento sobre este tema, el darnos pie a saber identificar ciertas situaciones, o incluso no callarnos, puesto que esa puede ser más peligrosa.
 Esto no solo se ha dado en estos horarios, si no que a veces surgen estos temas del happening en otros momentos y mi labor sobre todo fue de calmar y de que vieran todo lo que merecía la pena, que no era solo decir una frase o actuar, era el aprendizaje desde el principio hasta el final. (y no hay final) y el tener la oportunidad de aprender fuera de cuatro paredes.

Nota. Análisis de exámenes. Información codificada por la investigadora (AE / h)

En la Figura 101, vemos que la estudiante valora, a nivel individual, su crecimiento con respecto a la sensibilización y conocimientos frente al tema de la violencia de género. Asimismo, a nivel colectivo, considera el trabajo en equipo como un valor de colaboración. Por otra parte, nos entrega una información interesante al detenerse en la observación a sus compañeros (hombres) quienes han tomado con mucho compromiso esta experiencia tanto a nivel profesional como personal en el que han sido capaces de involucrarse con la temática de estudio.

Figura 101.

Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen

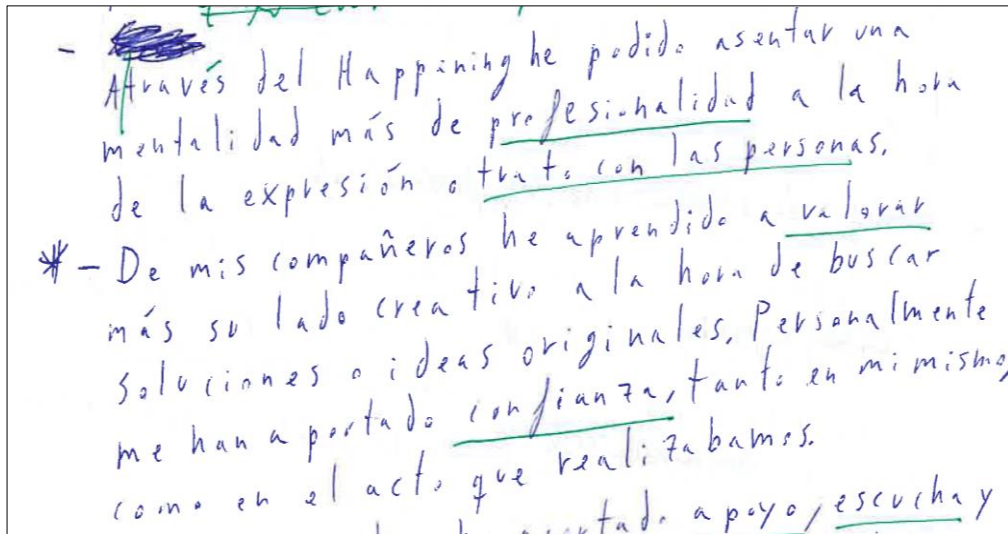
Mi evolución personal creo que ha sido positiva, porque antes de hacer el happening estaba conciencia con temas que trataban lo mismo pero ahora mucho más, leo más artículos y me intereso por libros donde se demuestra que en la sociedad tenemos que cambiar de mentalidad, y si veo alguna conducta machista, ya se como actuar violenta de un hombre hacia una mujer, ya se como actuar.
 También me ha servido para saber trabajar en equipo, y que la suma de todos es mejor que la individual, y que suelen proyectos mucho más bonitos si todos se implican y colaboran por igual.
 2) De mis compañeros he aprendido que a parte de ser buenas personas, que tienen la mentalidad de cambiar actos en la sociedad como son las conductas machistas, he visto que a muchos les ha tocado muy de cerca y se han emocionado al terminar la representación de cada happening. Me han aportado mucho más seguridad en mi misma, y muchos recursos que tener para trabajos futuros y a tener mucha más confianza en las personas por que piensan igual que yo, que uniendonos ganamos todos.

Nota. Análisis de exámenes. Información codificada por la investigadora (AE / h)

En la Figura 102, el estudiante percibe una evolución profesional a partir del contacto con otras personas. Valora el trabajo en equipo, las ideas que van surgiendo de forma colectiva y la confianza con respecto al trabajo.

Figura 102.

Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen

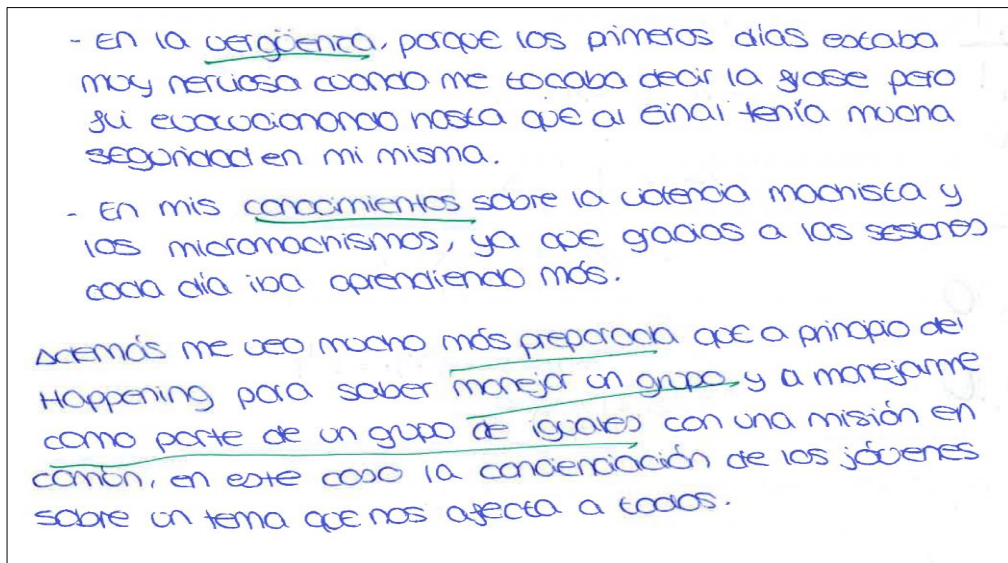


Nota. Análisis de exámenes. Información codificada por la investigadora (AE/h)

En la Figura 103, la estudiante también percibe un crecimiento personal y profesional con respecto al desarrollo de la performance teatral que han realizado:

Figura 103.

Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen



Nota. Análisis de exámenes. Información codificada por la investigadora (AE/m)

Valora tres ámbitos de su proceso de aprendizaje: (ser) más segura y tener más confianza al enfrentar estos retos; (conocer) más acerca de la temática de violencia de género; y (hacer) el trabajo con mayor seguridad y crecimiento.

En la Figura 104, vemos que el estudiante valora el aprendizaje que ha surgido a partir del trabajo y la relación que han establecido con sus compañeras y compañeros del ciclo de Promoción de la Igualdad Género:

Figura 104.

Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen

Por lo tanto siempre he ido de...
 (b) De mis compañeros he aprendido un montón, sobretodo de los del otro ciclo de Promoción ya que no les conocía de nada. He aprendido la forma de ser de cada uno, quien se implica más, quien menos, quien se lo tomaba en serio y quien no... Sobretodo me han aportado felicidad, esfuerzo, ilusión y muchas ganas de trabajar. Yo a ellos pienso que les he aportado diversión, buenos momentos, cariño, respeto y mucho aprecio.
Los objetivos fundamentales que son: todos a

Nota. Análisis de exámenes. Información codificada por la investigadora (AE/h)

Las apreciaciones positivas que vemos en reiteradas ocasiones sobre el trabajo colectivo que se ha realizado, son un logro del proyecto en general, puesto que es una experiencia que se crea con tres grupo-clase distintos, lo que es interesante para valorar la capacidad que han tenido de involucrarse, de crear en conjunto, y, además, de establecer vínculos más estrechos entre ellos y ellas, como vemos reflejado en la Figura 105:

Figura 105.

Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen

► Mis compañeras tanto de Animación como de Promoción me han enseñado cosas que yo no sabía, me han aportado calidez y seguridad a nivel personal y a nivel profesional creo que tanto yo como ellas nos llevamos una experiencia bonita. Realmente yo no sé qué he aportado, pero cada una ha aportado su granito de arena y nos hemos convertido en un gran grupo.

Nota. Análisis de exámenes. Información codificada por la investigadora (AE/m)

En la Figura 106, la estudiante realiza una interesante síntesis sobre su proceso de aprendizaje:

Figura 106.

Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen

He aprendido sobre los micromachismos, me han abierto más los ojos ante la violencia de género, he aprendido sororidad, trabajo en equipo, he aprendido sobre la importancia de proyectar la voz para sorprender más a los espectadores, para llamar más su atención.

Me han aportado muchos aprendizajes de una manera no convencional, a través de representaciones prácticamente uertas y no dentro de cuatro paredes.

También, me han aportado felicidad, satisfacción cuando las cosas salían bien, y rabia cuando no; también me han aportado confianza, comodidad, respeto, y a decir siempre lo que pienso.

Creo que ha sido un gran acierto mirar a tanta gente, tanto alumnado como profesoras, músicas y técnicos.

Nota. Análisis de exámenes. Información codificada por la investigadora (AE / m)

La valoración que en este caso realiza la estudiante, nos lleva a concluir que este proceso tanto para ella como para otros y otras estudiantes ha significado un desarrollo en todos los ámbitos de aprendizajes: a) aprender a conocer (micromachismos, sororidad); b) aprender a hacer (proyectar la voz, decir lo que piensa, trabajar de “manera no convencional”, salir de “las cuatro paredes”); c) aprender a convivir (trabajo en equipo, confianza, respeto) y d) aprender a ser (“felicidad”, “satisfacción”, “rabia”, “comodidad”)

Finalmente, analizamos la respuesta de un estudiante que es significativa en el sentido de la temática que se trabaja en esta experiencia educativa-teatral, en la Figura 107:

Figura 107.

Respuesta de un estudiante a la pregunta 6 del examen

• Lo que más he aprendido del grupo en general es cómo se sienten las mujeres cuando tienen que recibir algún tipo de machismo por el hecho de ser mujer, creo que la empatía ha sido lo que más hemos trabajado como grupo, así como denunciar y condenar los actos machistas/homofobos...

Yo he aportado mi punto de vista sobre los micromachismos y en general. creo que hay que enseñar a los hombres ~~que~~ desde que son niños que una broma no les hace más guays y que muchas veces se ofende los sentimientos de las personas sin ningún motivo.

Nota. Análisis de exámenes. Información codificada por la investigadora (AE / h)

Es interesante ver aquí, que el estudiante expone que su proceso de aprendizaje está vinculado con la empatía que ha surgido al ser consciente de la violencia que se ejerce en contra de las mujeres. Por otra parte, siente que esta experiencia le ha llevado a denunciar estos actos. Sin embargo, también se refiere a los actos “homófobos”, aunque en esta performance teatral no aparecen actos en contra de la homosexualidad, el estudiante “expande” su denuncia “personal” hacia ese ámbito y podemos intuir que en algún momento de este proceso educativo se ha tratado el tema. Igualmente, aporta una visión educativa con respecto a “enseñar a los hombres” conductas más conscientes hacia sus comportamientos machistas.

5.4.2. La audiencia y sus apreciaciones respecto de la performance teatral

En este apartado analizamos las entrevistas que hemos realizado al finalizar las presentaciones de la performance teatral para conocer las opiniones y/o percepciones del alumnado de la ESO (6 alumnos / 3 alumnas) y docentes (5 profesoras y 1 profesor) que acuden como audiencia.

- La pregunta que hemos realizado a cada entrevistado/a estudiante ha sido:
¿Qué has aprendido con la obra y en esta actividad? Comenta el tema y la forma que se planteado para abordarlo.
- A docentes:
¿Qué te ha parecido esta obra? Comenta la temática y metodología.

Sobre estas las respuestas que hemos obtenido, emergen los siguientes hallazgos:

En esta obra hemos aprendido que hay que respetar al género femenino y que todos somos iguales y no hay nadie inferior. (EESO / CE / h1 / 21nov)

Yo he aprendido que hasta el mínimo piropo puede hacer mucho daño y que por ser mujer no significa ser menos. (EESO / CE / h2 / 21nov)

Hemos aprendido que esto debería cambiar porque todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. Me ha gustado la forma de enviar el mensaje, ha sido original, lo han representado muy bien. (EESO / CE / m1 / 21nov)

Me ha parecido una representación muy interesante, pues para algunos casos, en este caso los hombres, para mejorar. Muy interesante, de una forma muy fácil para comprenderlo y a ver si con esto la gente aprende. (EESO / CE / h3 / 21nov)

En estos casos, los y la estudiante valoran los aprendizajes sobre el respeto y la igualdad entre mujeres y hombres. Asimismo, que el mensaje se haya entregado por medio de una representación teatral.

Me ha parecido que los chicos han participado y que los chicos han intentado pensar y han discutido. Que no es algo que yo salgo del teatro veo algo y me voy a la calle es otro mundo. Que aquí sí que podemos conectar algo, eso es lo que me ha encantado la participación de los chicos. (EPESO / CP / m1 / 21nov)

En este caso, la profesora valora la participación del alumnado como una posibilidad de reflexión, debate y conexión con la realidad.

[...] Hemos visto a algunos de los micromachismos que la gente no conoce o de por sí se olvidan, pero que en realidad siguen en la sociedad y nos afectan a todos. Y bueno, además, creo que realizar este tipo de actividad sobre el machismo en forma de obra de teatro creo que es la mejor forma de hacerlo ya que es en

la que puedes interactuar directamente con quien la ha hecho tras haberla visto y de esta manera puedes aprender a la vez que enseñar. Y al fin y al cabo yo creo que es la forma más humana que hay de hacerlo ya que quien te ha enseñado puedes hablar con el sobre un tema que es muy latente en la sociedad. (EESO / CE / h4 / 22nov)

Es interesante ver este comentario, porque el estudiante, por una parte, valora la posibilidad de reflexionar sobre los micromachismos a partir de una performance teatral. Y, por otra parte, reconoce la importancia de la interacción entre los y las estudiantes que han participado en la obra y la audiencia en el proceso de dinamización porque ha favorecido la comprensión del mensaje.

El año pasado también asistí al happening, tanto el año pasado como este me ha encantado, la metodología es la misma, súper dinámica, muy participativa, pero lo que más me gusta es que está realmente pegada a la realidad, a la realidad de los jóvenes. Entonces creo que eso es fundamental, poder conectar con la realidad que ellos viven, con lo que ellos hacen, con cómo ellos piensan, cómo ellos miran y a partir de ahí tratar de que vean y miren con otros ojos. Entonces creo que lo conseguís, me ha gustado mucho. Me gusta porque claro, una performance lo que facilita al final, es no solamente un contenido teatral X, el que quieras, el mensaje que quieras transmitir, si no la participación y convertir al final en actores y actrices al público inicial. Entonces bueno, yo creo que es la mejor manera de transmitir el mensaje que estéis trasladando que es el siguiente, si quieres cambiar algo, está en tus manos, sube al escenario y has que la obra continúe de la manera que tú quieras. (EPESO / CP / m2 / 22nov)

La profesora, en este caso, recoge positivamente la experiencia de participación que ha tenido el alumnado de la audiencia al incorporar sus reflexiones e ideas a la performance teatral en la recreación. Es interesante aquí, que para ella el recurso “obra teatral” está bien, sin embargo, cree que la intervención de los y las estudiantes de la ESO es mayormente significativa.

[...] El tema lo hemos estado tratando en clase, en las tutorías, porque tenemos un observatorio de género en el Instituto. Entonces estos temas los tratamos bastante, lo ven bastante. La actividad me ha parecido muy interesante porque además les hace participar y reflexionar. Así que yo creo que va a ser bastante productivo. (EPESO / CP / m3 / 28nov)

[...] Lo que más me ha gustado es la metodología, una forma muy clara de que los chicos entiendan unas situaciones muy impactantes, y yo creo que les ayuda a concienciarse. Y luego, también es muy importante hacer una reflexión porque todos sabemos que hay machismo, pero la reflexión concreta en cada situación de la vida en la que ellos viven es lo más importante, que esa reflexión que han hecho después de la representación a ellos les hace tomar conciencia de sus casos concretos y eso es lo más importante. Por eso me parece que es muy interesante este trabajo, hacerlo así. (EPESO / CP / m4 / 5dic)

[...] Me ha gustado que después de un primer momento de actividad se han reunido los monitores para hablar con ellos de estos temas y ver cuál es su opinión real y hayan tratado de confrontar opiniones. Y luego yo creo que ha enriquecido la segunda vez que han hecho el acto, la intervención de los propios alumnos que, en general, se lo han tomado muy en serio y lo han vivido como algo propio. Muchas gracias por invitarnos. (EPESO / CP / h1 / 29nov)

En estos comentarios, ambas profesoras y el profesor, además de reconocer la importancia de tratar las temáticas de género, valoran de esta actividad la participación activa del alumnado.

Me ha parecido que es una obra que es la vida de ahora. Que está muy bien porque es lo hay hoy en día en el mundo y nos enseña bastante. Me ha parecido todo muy bien. (EESO / CE / m2 / 28nov)

En esta viñeta, la estudiante corrobora que la problemática de la violencia de género que se expone en la obra es una realidad que se ve a nivel mundial.

Bueno acabamos de ver esta obra, obra y exposición sobre el machismo y me ha parecido que era algo necesario para un Instituto como este en el que yo he visto alguna vez... No situaciones tan extremas, pero situaciones en las que hay micromachismos que hay intentar erradicar [...] tienes que intentar construir una base para que esta generación, la futura y la siguiente al final cambien. Que no tenga nada que ver con la época de las abuelas cuando la mujer hacia todo lavaba, cuidaba a los niños... Que dentro de unos años el hombre sea amo de casa y que cuando tengan una pareja o un niño, un hijo, que la mujer lo cuide y tal, pero cuando dejen al hombre que no le tengan que decir ¡Te has quedado de niñera! Porque realmente, si yo tengo un hijo, va a ser mi hijo como si fuese yo la madre o el padre, y yo creo que todos tenemos el mismo derecho a cuidarnos y a respetar nuestra integridad. Por lo tanto, que da igual hombre y mujer, blanco o negro, homosexual, heterosexual o bisexual. Que al final todos vamos a ser iguales y tenemos que respetarnos. Y en cuanto a la forma que lo han presentado me ha parecido muy bien, yo lo de la manzana, lo del principio sí que lo entendí, me di cuenta que era por el pecado que cometió Eva en el paraíso y que el hombre es el que realmente... ¡el hombre es el que peca! Los espejos porque al final es un reflejo y las personas que están son como espejos, lo ven sin ver, vamos miran, pero no ven nada. Y bueno lo de los móviles me ha parecido bien. (EESO / CE / h5 / 28nov)

En esta viñeta, el estudiante analiza, ejemplifica y valora positivamente la presentación de esta performance teatral. En este comentario, podemos ver que el estudiante se siente interpelado por la obra, sin embargo, muestra un nivel de concientización con respecto a estas temáticas porque logra trasladar esa sensibilización ejemplificando situaciones cotidianas que ha visto a sus entornos más cercanos o proyectarlas hacia un futuro más igualitario en el que él se involucra y participa activamente de ese cambio en los micro contextos sociales en los que se visualiza.

El happening me ha parecido que utiliza una metodología innovadora, muy creativa, que da la posibilidad a los alumnos de expresarse, de compartir, de dar su opinión libremente a través de la creatividad, de la imaginación y de la libertad. Luego la combinación de la música, con las artes escénicas, con el teatro con los carteles, pues creo que está bastante completo. Y el tema de la violencia contra las mujeres, en el día internacional de la violencia de género, es una manera de enfocarlo que se sale de lo común. Tanto hombres como mujeres están apostando por una educación diferente, y bueno al final parece que queda reflejado que, si se están haciendo cambios, que se está abriendo el melón, pero son cambios que parece que van muy poco a poco. (EPESO / CP / m5 / 5dic)

Me parece que el método usado es muy útil. Me ha gustado más que las charlas típicas porque es un método más interactivo, más activo, en el que al fin y al cabo te quedas con más cosas, aprendes más y te quedas con más conceptos que si te lo explican directamente y yo creo que es un método bastante útil para concienciar a la gente, sobre todo en un tema tan importante en la actualidad como es la violencia de género. (EESO / CE / h6 / 5dic)

En estos comentarios, comprobamos el reconocimiento a la creatividad y la aplicación del teatro para tratar las temáticas de género.

Me ha parecido un método violento, poco eficaz, entre otras cosas, puesto que estos comportamientos de “subirse a las barricadas”, por así decirlo, digamos estas formas por reivindicar los derechos y las conductas erróneas de forma tan precipitada, se quedan después grabados en las mentes de los adolescentes cuando son adultos, por lo que en un futuro estas reivindicaciones seguirán siendo del mismo modo violento, subiéndose a las barricadas, y perderán potestad a la hora de hablar en el Congreso, en la legislatura. Es una opinión poco popular, pero me parece trascendental que cada uno sepa expresarse desde el respeto y aquí una cosa que he visto que faltaba era respeto, incluso entre las propias opiniones feministas que he visto. Y eso es todo. (EESO / CE / m3 / 5dic)

Esta opinión, es interesante porque, la estudiante se siente interpelada, por una parte, porque interpreta la experiencia como una provocación violenta. Y, por otra parte, porque considera que en el proceso reflexión no ha habido una actitud respetuosa frente a estos temas.

De estas reflexiones, podemos extraer los siguientes aspectos: a) valoración de la performance teatral como recurso creativo de difusión de un mensaje; b) procesos de reflexión y diálogo que fomentan la concientización sobre la problemática de la violencia de género; y c) participación activa de la audiencia para transformar la realidad que se presenta en la obra.

5.4.3. Procesos de co-evaluación entre docentes y estudiantes de FP

En este apartado identificamos dos momentos explícitos de los que hemos podido registrar como co-evaluaciones: el primero, en una sesión tras la presentación de la performance teatral. Y el segundo, en dos sesiones en el aula al finalizar todas las presentaciones.

La primera co-evaluación se ha realizado en un centro cívico, tras una función. Tal como vemos en la Figura 108:

Figura 108.

Coevaluación tras la primera presentación de la performance teatral



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (F / RAPT / 21nov)

En esta ocasión, la evaluación se realiza después de la presentación y dinamización con los primeros grupos de estudiantes que han acudido a ver la obra. Aquí participa sólo el alumnado de FP y profesoras que han creado la obra, el alumnado de la ESO ya se ha marchado a sus respectivos institutos. A continuación, vemos la descripción de esta co-evaluación para recoger los aspectos más importantes:

La profesora_1 invita al grupo a evaluar la primera presentación:

La profesora_1 continúa y dice vamos a hacer una rueda rápida, la rueda va a consistir sencillamente en una apreciación general de cómo lo hemos visto pero nos va a interesar algunos aspectos, sobre todo lo negativo que podamos mejorar para la siguiente, en base a cómo lo hemos visto nosotras y nosotros, en base a cómo también hemos visto que lo han visto los jóvenes que han venido. Entonces, básicamente ¿Cómo lo he visto? Si está bien, si me ha gustado o no y a ver si podemos arreglar algo.

Un estudiante levanta la mano para opinar y dice lo único malo que he visto como tal justo cuando X corta la canción, no sé si dejar un espacio un poquito más largo de quietud, hasta que empieza (el músico) que ellas (las chicas que están en escena) se queden mirando y crear un silencio total. (SCL / RCC / 21nov)

El estudiante, en este caso, aporta una idea para la primera escena, es aprobada por el grupo y continúa la sesión.

Otra estudiante dice *yo tengo una duda, porque en mi grupo han hablado muy poco y hemos estado ahí sacando y sacando, ¿qué hacemos en esos casos? ¿seguir sacando? Porque no hablaban para nada, entonces yo me he estresado...*

La profesora contesta *eso es lo que hay que hacer, no estresarse.* (SCL / RCC / 21nov)

En este caso, la estudiante se refería a la dinamización que realizan con el alumnado de la ESO y las complicaciones que surgen al momento de reflexionar y dialogar sobre la obra.

Otra estudiante continúa los comentarios y dice *nosotras hemos explicado lo del ciclo de la violencia, entonces hemos estado hablando de todo un poco, en general porque tampoco eran muy participativos al principio, entonces hemos explicado que si conocían el 016 (número de llamadas de emergencia en caso de violencia de género) que no dejaba huella, que siempre que salieran y volvieran a casa solas y si tenían miedo que llevaran el teléfono a mano con una amiga, un poco pauta, porque les costaba un poquillo.* (SCL / RCC / 21nov)

Aquí la estudiante también presenta las dificultades que han tenido en la dinamización, sin embargo, lo han resuelto entregando información específica sobre los cuidados ante situaciones de violencia.

Interviene la profesora_2, *a ver chicos tenéis que tener en cuenta, pero eso pasa en vuestro grupo, analizar el grupo de clase hay gente que habla más y gente que habla menos y eso siempre va a pasar. Es decir, no les vamos a examinar ni nada. No nos conocen [...] de hecho, si veis, todos quieren ponerse con su grupito, en cuanto les separan ¡no, no que yo quiero...! También hay que darles su tiempo.* (SCL / RCC / 21nov)

En este caso, la profesora sugiere a las estudiantes empatizar con el alumnado de la ESO poniendo como ejemplo que en todos los grupos sucede que quieren trabajar juntos y que a veces no quieren opinar. Asimismo, recomienda:

[...] profesora_2 hace énfasis en la importancia de escuchar y no criticar en el caso de que los y las estudiantes no quieran participar. La importancia de “remover” las conciencias, sin obligar, poniendo ejemplos cercanos como preguntar *¿tenéis hermanas, novias, novios?* [...]

En otro aspecto de los comentarios:

Una estudiante comenta que le habían dicho que en su grupo no se esperaban el comienzo, que fue sorpresivo, *no se esperaban que entráramos bailando, que estábamos fuera, a ver, algo se huele porque nos ven que estábamos ahí fuera cuando hacemos el recibimiento, como que no se lo esperaban porque además es una canción que ellos conocen y quieras o no incita.* [...]

Aparecen otros comentarios que todos y todas tienen que animar al público y la profesora_1 comenta que hay que animar, pero que tampoco se puede obligar. Que es más importante jugar con el elemento sorpresa, que las chicas al entrar deben hacerlo “rompiendo” y conociendo la letra. *Mañana con la letra por delante. A ellos y ellas los dejáis, lo que nos interesa es esa expresión que han dicho “no nos lo esperábamos” eso es lo que nos interesa.* (SCL / RCC / 21nov)

Estos comentarios se refieren a los aspectos vinculados con la performance teatral, específicamente, al factor sorpresa y lo que la audiencia puede entender o no del comienzo de la obra con respecto a las acciones de las actrices y elementos musicales.

Los análisis de co-evaluación que vemos a continuación, están relacionados con las escenas corporizadas:

Una estudiante comenta que los grupos han comentado que las escenas eran muy realistas y que les ha llegado. Y la profesora comenta que ha sido bueno hacer escenas que conectaban con la realidad de los jóvenes.

Otro chico comenta que alguien en un grupo le ha dicho que el músico llama mucho la atención cuando toca y que tapa las escenas, por lo que acuerdan [...] que el primer chico que aparece en las escenas [...] apague la música y se pasee por el escenario para enfocar la mirada en su acción, más que en la del músico.

La profesora_1 agrega *no somos actores ni queremos serlo, pero es verdad que el actor manda anzuelos, entonces tu cuando veas que la cosa está preparada, entonces...* [...] Continúa diciendo que está bien que pasen de una a otras acciones en el escenario, refiriéndose a la acción del estudiante y la música en directo. *Pasan de una sorpresa a otra, eso es lo que no nos interesa, no dar demasiado tiempo, si no que impacto, impacto, emoción, emoción.* (SCL / RCC / 21nov)

En estos comentarios, podemos corroborar, por una parte, la receptividad que ha tenido la audiencia frente a la obra. Y, por otra parte, las posibilidades de cambio o adaptación de las escenas para mejorar la propuesta.

Siguiendo con la receptividad y participación de la audiencia, a continuación, vemos un debate que surgió tras opiniones divergentes que hubo a partir de una escena que ha planteado un grupo de chicos de la ESO:

(Comenta una estudiante) [...] *creo que es muy importante reforzar positivamente todo lo que nos dan, tanto ellos como ellas, porque si no se van a cohibir y van a decir se acabó no digo más. Y aparte, creo que cuando han hecho la escena, la de los piropos, que es una escena que se ha repetido muchísimas veces, se ha perdido totalmente todo. Desde mi punto de vista creo que no se ha captado lo que se quería mostrar, creo que ha sido un momento de risas...* Otras chicas y chicos respaldan a la compañera diciendo que piensan igual.

Interviene la profesora_2 y dice, *pero tampoco está mal...*

Y la estudiante responde *el objetivo se ha perdido totalmente.*

Y la profesora_2 trata de explicar *no, no, no, eso es lo que se hace normalmente, ellos han mostrado tal y como se hace diariamente. El mensaje que ellos han mostrado es tal y como ellos lo viven.* La estudiante refuta, *si ¿y los que se estaban riendo allí? Van a decir que eso está mal o van a decir he grabado a fulanito, luego lo suben a Instagram...*

La escena de la que hablan consistía en que un grupo de estudiantes [...] representan un grupo de chicos piropeando a una chica, diciendo cada uno expresiones como ¡Madre mía! ¡Mama mía! Y al terminar la escena todo el público responde con fuertes risas y aplausos [...]

La profesora_2 continúa explicando, [...] *claro eso es lo que se hace normalmente, por eso yo he dicho, aquellos que están observando y se quedan como los que se ríen, esos son los que mantienen estas historias y ellos se han dado cuenta, se han dado cuenta la mayoría* (algunos estudiantes opinan lo contrario, que no se han dado cuenta, pero la profesora insiste en explicar y convencer a la divergencia) *continúa diciendo ellos han representado lo que ven y cómo lo hacen. Yo entiendo que se han dado cuenta [...]*

Comenta otra estudiante *yo creo que las chicas se han subido en serio pero los chicos han subido más por el cachondeo y de hacer la gracia con sus amigos....* Otras compañeras y compañeros apoyan la opinión de la chica. Y algunos comentan *si porque les han grabado, si por que los amigos que estaban aquí les estaban grabando...* [...]

Interviene la profesora_1 y dice [...] *no podemos juzgar, primera cosa. Segunda cosa, tenéis el tiempo, yo creo que cuando digan algo a una chica se lo van a pensar. Pero bueno, no vamos a entrar en este debate, lo único que sí que sé, que el tiempo que estamos preparando hay que preparar este tipo de cosas. [...] os tenéis que dar cuenta casi de todo, abrir las orejas, los ojos y todo lo que está pasando. No el final, sino todo lo que pasa alrededor de eso, ellos querían hacerlo bien* (refiriéndose al grupo de chicos que participaron)

de hecho ha costado que se enteraran, ellos sabían que tenían que mandan un mensaje en la línea que estaba, lo que pasa que no sabían cómo.

Una estudiante comenta que algunos chicos y chicas que asistieron como público cuestionaron el ejercicio de hacer una escena porque las prepararon, pero no tuvieron la posibilidad de representarlas porque seleccionaban otras escenas para optimizar el tiempo. La estudiante respecto de esto comenta *yo entiendo que hay que trabajar el contenido ya sea planteando frases o de adoptar las frases que se ven reflejadas y se pueden compartir, pero sí que yo regularía y lo cuadraría de alguna manera para que al final no se decepcionen porque si se ilusionan al plantear algo que les ha llegado y quieren reflejarlo para los demás, veo un poco contra producente decirles que piensen algo porque pueden que lo hagan, pero al final no lo van a hacer.* (SCL / RCC / 21nov)

Con respecto a una de las dificultades que han surgido en la participación de la audiencia, la profesora_1 comenta:

[...] hay que reconocer que el miedo escénico no solo lo tenáis vosotros y vosotras cuando empezamos con esto, el miedo escénico lo tiene todo el mundo... (SCL / RCC / 21nov)

Por otra parte, enfatizan ambas profesoras:

lo importante es que haya participación de parte de los y las estudiantes que han asistido y que los y las estudiantes-monitores sean un apoyo y que reaccionen de forma rápida para que la mayoría pueda participar. *Recordad que ellos no lo han ensayado, que no es tan fácil.*

La profesora_2 enfatiza en el tema que lo que el happening muestra es teatralizado y que el público representa su realidad tal cómo es y que hay que valorar que ellos lo quieran mostrar. Pide tratar de apoyar las escenas *y mitigar en lo posible la frustración, pero si la hay, la hay. Lo que hay es ganas de salir a contar, nosotros hasta donde damos. Esto tenéis que tenerlo claro, no somos ninguna compañía de teatro, somos un grupo de promotores de la igualdad y de animación social y cultural y lo que intentamos es hacer algo que provoque, que conciencie y por lo tanto si puede ser transforme las actitudes y para eso nos partiremos los dientes con lo que tenemos. Y luego, por favor, verlo desde el punto de vista positivo.* (SCL / RCC / 21nov)

En relación con esto, podemos analizar la complejidad que tienen las propuestas de interacción y de participación activa con la audiencia, en primer lugar, por las dificultades que pueden surgir en los y las estudiantes de la ESO (inhibiciones, vergüenza, apatía, entre otras). En segundo lugar, por el nivel de preparación eficiente o deficiente de los y las mediadoras (estudiantes FP) con respecto al manejo grupal y los conflictos que puedan surgir. Y, por último, por el nivel de preparación conceptual-teórica del alumnado de FP. En este sentido, es importante destacar que uno de los principales objetivos de sus formaciones profesionales es la intervención social, tal como lo hemos mencionado en el apartado *Estrategias de mediación pedagógica activadas para facilitar en la audiencia procesos de involucramiento sobre la violencia micromachista*, en las que tendrán que relacionarse con diversas personas y grupos, por lo que esta práctica es fundamental para la aplicación de esos aprendizajes. Del mismo modo, estos debates, tienen un efecto final de activar un conocimiento relevante para mejorar la calidad de la obra y sentar las bases para una profesionalidad ampliada en el alumnado del FP desde una perspectiva constructivista y crítica.

Evaluaciones al finalizar el proceso

Al finalizar todas las presentaciones en los centros cívicos, se realizan dos sesiones en el aula en que las profesoras y estudiantes evalúan todo el proceso a través de una dinámica grupal. En la primera sesión las profesoras entregan papeles de colores que cada uno representa lo siguiente: Color azul: Conocer conceptos teóricos, saber (cognitivo) - Amarillo: Conducta, saber hacer (habilidades). Verde: Sentimientos, emociones (saber ser) y los relacionan con los objetivos de la experiencia educativa, tal como vemos en la Figura 109:

Figura 109.

Diana con objetivos de aprendizaje para evaluación



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SE / RA / 12dic)

A través de esta dinámica los y las estudiantes de manera individual y grupal valoran el proceso poniendo estos papeles en tres dianas que cada una representa un objetivo de aprendizaje: a) Abordar técnicas participativas y de dinamización desde el respeto y la solidaridad; b) Desarrollar técnicas de motivación y comunicación en contextos de trabajo en grupo fomentando la creatividad y el espíritu innovador para responder a los retos; c) Tomar decisiones de forma fundamentada, integrando saberes de distinto ámbito y aceptando los riesgos y la posibilidad de equivocación para afrontar y resolver distintas situaciones, problemas y contingencias.

Esta dinámica se realiza con el objetivo de reflexionar para activar dimensiones personales y grupales desde una mirada ecológica de los aprendizajes, pero en el marco de un proceso de “lectura /consumo” de lo aprehendido en el proceso. Aquí, participa todo el grupo en el salón de actos en donde se ha desarrollado todo el proceso de creación de la performance teatral. En la Figura 110, vemos el ambiente en el que se ha trabajado esta sesión:

Figura 110.

Sesión de evaluación al finalizar el proceso educativo-teatral



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SE / RA / 12dic)

a) A partir de esta dinámica valoramos los siguientes comentarios grupales sobre lo aprendido en cuanto a conocer (*saberes conceptuales*):

Hemos aprendido lo que es un cerebro colectivo, la tormenta de ideas [...] trabajar en equipo y la definición de violencia de género (SE / CE / m / 12dic)

Lo que es un happening y como llevarlo a cabo y trabajar en grupo (SE / CE / m / 12dic)

Trabajar desde la creatividad (SE / CE / m / 12dic)

La importancia del mensaje (SE / CE / m / 12dic)

Respetar opiniones que no compartamos (SE / CE / m / 12dic)

Los micromachismos (SE / CE / h / 12dic)

Sororidad (SE / CE / h / 12dic)

En nuestro grupo hemos dicho diferentes conceptos, lo del ciclo de la violencia, también sororidad, violencia de género. Y también conocer nuevos mitos que puedan estar viviendo generaciones o colectivos más jóvenes (SE / CE / m / 12dic)

Respecto a estos comentarios podemos decir que los y las estudiantes valoran, principalmente, conceptos vinculados al trabajo colectivo y la relación con otros y otras; conceptos que emergen desde los estudios con enfoque de género feministas; y el trabajo desde una técnica performativa teatral.

b) *Comentarios del ámbito de saber ser (actitudes):*

Saber controlar las emociones negativas, sentimiento de acogida y vínculos entre nosotros. Y sentimiento de satisfacción y bienestar (SE / CE / m / 12dic)

En nuestro grupo ha surgido bastante la palabra empatía, creemos que hemos aprendido sobre todo a escuchar a los demás y que los demás nos escuchen a nosotros. También hemos hablado de la energía que se ha causado debido a lo que hemos hecho y que esa energía la hemos considerado importante [...] (SE / CE / m / 12dic)

La necesidad de seguir luchando por la igualdad, también la satisfacción del trabajo realizado (SE / CE / m / 12dic)

Que hemos sembrado la duda entre los asistentes para que cuando volvieran a casa se planteen un cambio en su forma de ver las cosas (SE / CE / m / 12dic)

Hemos tenido mucho enfado, mucha rabia, mucha impaciencia también, nerviosismo, miedo (SE / CE / h / 12dic)

El tema de controlar a veces emociones y sentimientos negativos que hemos podido tener, para encauzarlo un poco al objetivo que tenemos. También nos sentimos muy orgullosas y muy satisfechas con lo que hemos conseguido y con lo que probablemente hayamos conseguido que no lo sabemos [...] que a veces ha habido impotencia y ganas de ir un poco más allá y no hemos podido [...] (SE / CE / m / 12dic)

Lo nuestro es muy bonito, hemos puesto que hemos sentido desinhibición, empoderamiento, nervios, muchos nervios, comprensión, pasión, ganas y activos [...] (SE / CE / m / 12dic)

En estos comentarios emergen las competencias vinculadas principalmente al manejo y reconocimiento de las emociones. De esto podemos inferir, que esta práctica educativa teatral remueve sensaciones y emociones tanto por la práctica en sí misma (actuar, exponerse frente a un público, trabajar con el colectivo) como también por la temática que se trabaja, sobre la que emergen sentimientos y posiciones frente a estos temas.

c) Comentarios del ámbito de saber hacer (metodología):

Hablar en público, un empoderamiento colectivo, desde el empoderamiento individual de cada uno hemos conseguido que todo el grupo en sí sobrepase los problemillas que hemos tenido. Dirigir grupos pequeños [...] y, interpretar con la voz, hemos ido más allá de hablar en alto [...] las compañeras que han intervenido con las frases han conseguido interpretar desde las palabras que han dicho (SE / CE / m / 12dic)

Expresión de sentimientos a través del cuerpo, potenciar nuestra creatividad y sabernos comunicar con diferentes personas que no conocemos (SE / CE / m / 12dic)

Nosotras hemos puesto que no hay que juzgar ningún comentario, implantar la escucha activa, la implicación y el compromiso. Y el trabajo en equipo (SE / CE / m / 12dic)

Hemos aprendido a proyectar la voz, hemos aprendido a tener una actitud impactante, al fomento de la igualdad, a hacer un esfuerzo en común, a la puntualidad... (SE / CE / h / 12dic)

Hemos la organización, a respetar opiniones distintas a las nuestras, a ser autosuficientes, la cooperación, la escucha activa, la mediación en el debate y el autocontrol (SE / CE / m / 12dic)

Expresarnos libremente en el grupo sin sentir vergüenza, aportar ideas sin ser juzgados (SE / CE / m / 12dic)

En este caso, los comentarios están vinculados con las competencias que provienen desde las técnicas escénicas teatrales que se han utilizado como la corporización, presencia escénica y manejo vocal. Por otra parte, las competencias de manejo grupal y trabajo en equipo.

Respecto de esta evaluación, podemos analizar que emergen hallazgos, principalmente, sobre el "saber en acción", lo que es interesante observar tras la situación educativa que se ha vivido, en la que al comienzo se plantea un proceso en el que el alumnado "consume" un saber de forma objetiva (procesos transferenciales) para que luego los sepa aplicar a los distintos subsistemas de actividad que se ponen en marcha en este proyecto. Incorporando, de esta forma, procesos subjetivos de aprendizajes que han surgido en la propia experimentación para llegar a procesos de búsqueda en los que se afianzan conocimientos específicos de la formación.

En la segunda sesión de evaluación realizan la dinámica grupal de "lanzar la pelota", como vemos en la Figura 111. El objetivo de este juego es hacer consciente al grupo, de una forma

metafórica, lo que se da y lo que se recibe en el trabajo en equipo y estimular la atención para potenciar al grupo más que lo individual.

Figura 111.

Juego de lanzar la pelota para concientización de grupo



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SE / RA / 13dic)

Con respecto a esta dinámica surgen los siguientes comentarios sobre cómo se han sentido con el juego:

Bastante concentración y atención, no sentí agobio, me lo pasé muy bien (SE / CE / m / 13dic)

Yo bien, concentrado (SE / CE / h / 13dic)

Conectada tanto con quien recibías como a quien se lo pasaba (SE / CE / m / 13dic)

Yo me sentí bien al principio, pero luego muy impaciente (SE / CE / h / 13dic)

Al principio estaba concentrada [...] pero no me ha gustado porque pensaba que me iba a dar en la cara (SE / CE / m / 13dic)

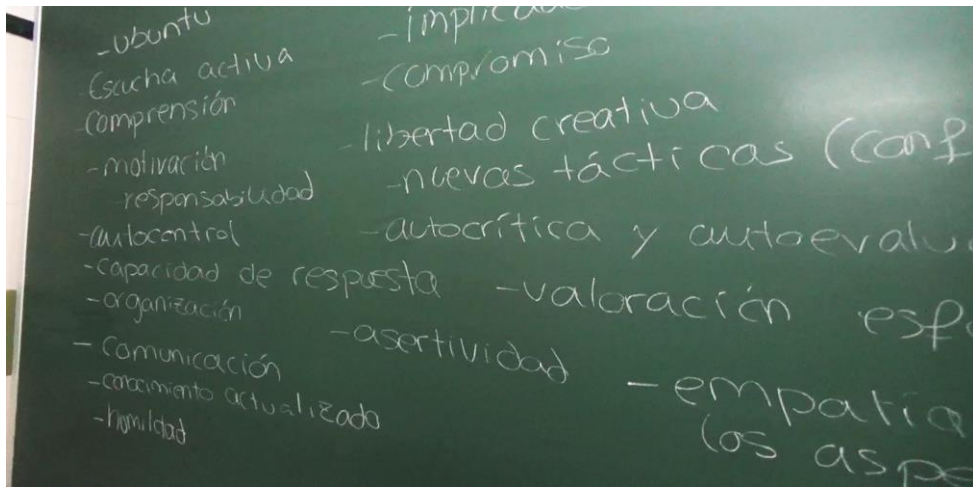
Si otras personas se han sentido conectadas, yo me he sentido desconectada, como que no he tenido el control y no me ha gustado nada esa situación (SE / CE / m / 13dic)

A mí me ha gustado en el aspecto de que es tan dinámico y te tienes que concentrar tanto que no te da para estar pensando en otras cosas (SE / CE / m)

En la segunda parte de la sesión, realizan un cierre evaluativo apuntando en la pizarra los conceptos más relevantes del proceso de aprendizaje que han vivido, tal como vemos en la Figura 112:

Figura 112.

Conceptos relevantes del proceso de aprendizaje que han vivido



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (SE / RA / 13dic)

Finalmente, de los procesos evaluativos que hemos analizado, podemos establecer que las acciones formativas que ha vivido el alumnado de FP, en primer lugar, han sido “interdependientes” de los procesos transferenciales propuestos por el proyecto educativo. Asimismo, han generado autonomía en los procesos de experimentación y búsqueda que han realizado. En segundo lugar, estas acciones formativas han sido contextualizadas (auténticas) en relación con las realidades personales y profesionales del alumnado. Y, por último, estas acciones han tenido una repercusión a nivel individual/subjetivo y a nivel colectivo (grupo-clase / mediación-audiencia)

5.4.4. Entrevista informativa del proceso entre docentes y equipo investigador

En este apartado, sintetizamos las respuestas de la entrevista que nos han concedido las dos profesoras encargadas del proyecto educativo de los ciclos formativos de Promoción de la Igualdad de género en el módulo de Habilidades Sociales y de Animación Sociocultural y Turística en el módulo de Información Juvenil, cuyas preguntas vemos a continuación con sus respectivas respuestas:

a) *¿Cómo surge la idea de trabajar en este proyecto utilizando la metodología del happening?
¿En qué momento? ¿Ante qué circunstancias? ¿Qué necesidad lo provoca?*



La precuela

Profesora_1: Cuando en animación sociocultural tenemos que trabajar estos temas en promoción de la igualdad [...] son algo transversal a todo, entonces hacíamos happening y hacíamos otras actividades de sensibilización y ahí nace y nos hemos ido juntando con profesores y profesoras que conocen el tema del happening que se entusiasman y bueno nos vamos poniendo a trabajar y va pasando desde algo muy privado a una dimensión un poco más interesante que es divulgar, impactar. Creo que fue un año que hice el happening con mis alumnas de animación sociocultural y alguien en el instituto vio la posibilidad de llevar esto a otro alumnado y así empezó, fue una idea, pensamos y nos dimos cuenta que podemos salir de nuestras cuatro paredes.

b) *¿De qué manera lo han gestionado con la institución? Propuesta al centro, al departamento, a otras instancias educativas superiores: inspección educativa.*



Profesora_1: Hablamos con la directora. El primer año fue solo para los alumnos del instituto de secundaria, no recuerdo muy bien, pero había algún evento que había autoridades en torno al 25 de noviembre el día en contra de la violencia de género y la directora nos pidió que lo hiciéramos para cuando vinieran distintas instituciones.

Profesora_2: (el curso) 2017/2018 fue la primera vez que propusimos sacar el happening fuera del Instituto [...] con Participación Ciudadana la Concejalía de Participación del Ayuntamiento, pues decidimos hacerlo en los Centros Cívicos abierto a los institutos. Entonces el curso pasado se hizo solamente con el curso de 2º de Animación Sociocultural y la acogida fue fantástica. Seleccionamos [...] en qué Centros Cívicos lo podíamos hacer, fuimos seleccionando Institutos por zona [...] les propusimos el año pasado, todos han repetido este curso y han decidido ampliar y nos hemos planteado hacerlo no solamente con el ciclo Animación, sino que con Promoción de la Igualdad de Género.

c) ¿Cómo crees que se ven reflejados los contenidos curriculares de tu asignatura en las didácticas implementadas durante el proceso educativo?

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
15:15 - 16:05	Ciclo Superior en Promoción de la Igualdad de Género 2º (P1)	Ciclo Superior en Promoción de la Igualdad de Género 2º (P1)		Ciclo Superior en Promoción de la Igualdad de Género 1º y 2º, Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turismo 2º (P1, P2, P3)	Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turismo 2º (P2)
16:10 - 17:00	Ciclo Superior en Promoción de la Igualdad de Género 2º (P1)	Ciclo Superior en Promoción de la Igualdad de Género 2º (P1)		Ciclo Superior en Promoción de la Igualdad de Género 1º y 2º, Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turismo 2º (P1, P2, P3)	Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turismo 2º (P2)
17:05 - 18:20			Ciclo Superior en Promoción de la Igualdad de Género 1º y 2º, Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turismo 2º	Ciclo Superior en Promoción de la Igualdad de Género 1º (P3)	
18:20 - 19:10	<p>Profesora 1: En mis tiempos de lunes y martes cuando estoy con ellos sola y continuamente estoy haciendo referencia a toda la dinámica que estamos haciendo en el happening, yo no veo mejor manera que transmitir los conocimientos y abordar el contenido de mi módulo en el que me parece que la experiencia en el happening es esencial porque básicamente es esto habilidades sociales, grupo, resolución de conflicto y evaluar, esos son los contenidos así en cuatro momentos que lo he dicho, que no es más que la propia normativa, no es más que acercarse a la normativa y no hay que inventarse nada, ahí está todo.</p>				

- Habilidades Sociales:**
 1. Ser capaces de implementar estrategias y técnicas que favorezcan la relación social y la comunicación.
 2. Ser capaces de dinamizar trabajo en grupo.
 3. Ser capaces de conducir reuniones.
 4. Ser capaces de implementar estrategias de gestión de conflictos y toma de decisiones.
 5. Ser capaces de evaluar la competencia social y los procesos de grupo. (PHS)
- Información Juvenil:**
 1. Ser capaces de diseñar, implementar y evaluar actividades lúdicas, culturales y físico-recreativas, seleccionando las estrategias, organizando los recursos y manejando los equipos y medios técnicos necesarios para su desarrollo.
 2. Ser capaces de resolver situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, con creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo.
 3. Ser capaces de comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo la información o conocimiento adecuados y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo. (PIJ)
- Profesora 2: El módulo que yo doy es Información Juvenil entonces es cómo comunicar y cómo llega el mensaje a la población juvenil. Es información, plantear actividades o movilizarles para que se apunten a ciertas actividades. Está totalmente relacionado, para mí el trabajo más intensivo en ese sentido sería cuando se hacen las dinámicas con los grupos [...] de qué manera están con los grupos, de qué manera entregan la información.

d) *¿Crees que esta metodología es efectiva para el proceso educativo de los y las estudiantes? ¿Qué aprenden los estudiantes? Procedimientos, contenidos, actitudes.*

Saber, hacer, ser



Profesora_1: a) Primero considerar que el protagonista y la protagonista del aprendizaje son ellos y ellas, la pedagogía tiene que estar al servicio de considerar esto, es creer que ellos y ellas van a producir ese aprendizaje que transforma, que evoluciona.

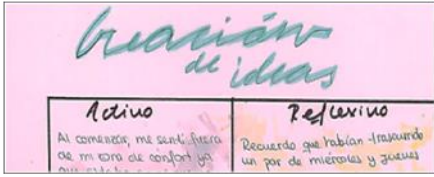


b) Creo en esta metodología de happening, pero que también otras cosas que hacemos en las que trabajamos desde la realidad y para la realidad.

c) Entonces el happening lo que permite es esto se ve muy claro cuando hablamos de horizontes de utopía, de referentes, tienes un referente ¿para qué hago esto?[...] Saber hacer, saber estar, saber pensar, saber ser, si no ¿para qué? Es que se desliga del aprendizaje casi todo, si únicamente se liga casi todo a la calificación, eso a su vez redundante en la segregación y la clasificación. Entonces hay que romper todo, y vamos al salón de actos que no es circunstancial, si no, nos cambiaremos.



Profesora_2: Este año la temática era más centrada en los micromachismos y partimos con la investigación de contenidos teóricos y una fundamentación científica de gente que realmente es ducha en esa materia. Entonces doy por hecho que está más que recogido el tema de contenidos, pero en procedimientos y actitudes con esta metodología aprenden a interiorizar, eso yo lo veo súper difícil enseñando sólo desde la teoría [...] de hecho si tú se lo preguntas teóricamente se lo saben, pero lo que queremos es [...] que les salga en otro momento de la vida cotidiana escucha activa, la asertividad, el respeto, no solo lo sé, si no que lo hago. Es que creo que sin esta metodología, el contrario, tanto procedimientos como actitudes quedarían teorizados, aquí se cruzan los contenidos porque también aprenden la parte subjetiva, para su aprendizaje, su estilo, su forma de trabajar, su forma profesional de llevar las cosas, los contenidos. Se van constituyendo y fundamentando ciertas formas, entonces los chicos creo que ya lo van haciendo y según se van dando cuenta lo van aplicando.

e) ¿Cómo lo mides? (Se refiere a la práctica y la evaluación)

 <p>Activo Al comenzar me sentí fuera de mi zona de confort por...</p> <p>Reflexivo Recuerdo que habían trabajado un par de microrrelatos y juegos...</p>	<p>Profesora 1: 50% es la actitud el otro 50% se divide el 25% en el diario de aprendizaje y la evaluación de contenidos que serían habilidades y procedimientos. El otro 25% se resuelve con el happening.</p>
<p>Performance teatral 25%</p>	
	<p>Profesora 2: Yo observo mucho, no solo en las actitudes con el happening, si no que cuando estamos en clases. También en algunas pruebas objetivas que hemos hecho les he preguntado cosas a nivel personal [...] según el proceso de observación lo conversamos con conjunto. Todos tienen que reflexionar y lo valoramos a través de escritos y hacemos también algunas dinámicas pero fundamentalmente lo importante en esta asignatura es la observación.</p>

f) ¿Cómo has visto el proceso de preparación del happening este año con la integración de tres grupos distintos? (Trabajo en equipo, experiencias de aprendizaje vital, aprender haciendo)

	<p>Profesora 1: Ha sido muy enriquecedor para ellos para ellas y para nosotras [...] tienen que reflexionar acerca de su proceso cuando tienen que relacionarse con otras y otros de distintos grupos. Ha sido importante en su proceso de aprendizaje [...] algunas dificultades que surgen por ejemplo como [...] la incapacidad de flexibilizar las metodologías en el centro educativo para comprender que esto no sólo es posible, sino que además es efectivo [...] que el desarrollo para los alumnos es clarísimo.</p>
<p>Todas y todos trabajando por la igualdad</p>	<p>Profesora 2: Ha sido muy enriquecedor y muy interesante la verdad que no es fácil porque primero son tres cursos [...] hay tendencia a relacionarse entre sus grupos [...] porque mientras más grande sea el grupo evidentemente más dificultades, aunque luego puede ser más enriquecedor.</p>

g) ¿Cómo ha sido el proceso de gestión con las instituciones externas: centros cívicos y otros centros de educación secundaria de la ciudad?



Profesora_1: Primero se hacía para nosotros, para nuestro instituto, y [...] sacarlo a la gente de 4º de la ESO [...] yo conozco al técnico de Participación Ciudadana del Ayuntamiento y esto facilita la comunicación y la verdad es que en muy poco tiempo nos reunimos con él le pareció estupendo, y luego con los centros de secundaria.

Profesoras_2: Lo que hicimos fue pensar en qué centros cívicos podría ser [...] y una vez que [...] lo tuvimos así pensado hicimos la demanda, enviamos la propuesta al Ayuntamiento para que ellos desde la concejalía comentaran en los centros cívicos.

h) ¿Cómo crees que ha sido la respuesta de estudiantes y profesoras/es de los centros de secundaria durante las presentaciones del happening?




Profesora_1: En general todo el mundo muy bien, porque de hecho el año pasado han repetido que podrían [...] excusarse y no haber ido y lo hemos ampliado a dos institutos este año y ellos se han quedado encantados. Hay gente que manifiesta más compromiso, más entusiasmo, pero en general es eso, entusiasmo, que les ha gustado, que realmente sirve.



Profesora_2: Agradecidos de que haya momentos y espacios donde poder hablar abiertamente de estos temas [...] incluso lo facilita estar fuera del instituto aunque sea como una actividad digamos dentro del horario del instituto, van con sus profesores, una salida del instituto, [...] pero ya no es el propio edificio del instituto, entonces lo agradecen muchísimo y además son muy participativos y por parte de los profesores pues yo creo que en general también.


i) Valora el montaje final del happening en sus aspectos artísticos

Teatral



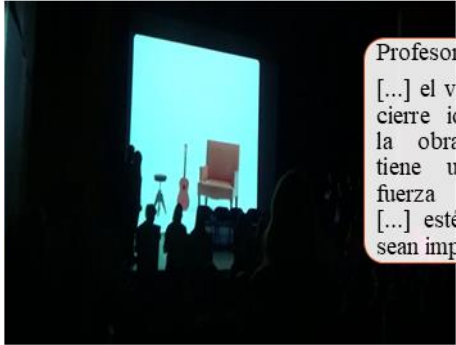
Profesora_1: A mí me gusta [...] entender que tiene que ser algo construido por ellos y por ellas que evidentemente no son expertos en la cosa artística pero tampoco eso es lo que se busca. Lo que se busca es que impacte, y lo estético queda en función de que llegue el mensaje.

Música



Profesora_2: Si tú les captas su atención con lo primero, con lo visual, con la música pues claro ya les vas a tener en el bote ¿no?

Narrativo audiovisual



Profesora_1: [...] el vídeo es el cierre ideal para la obra porque tiene una gran fuerza estética, [...] estéticas que sean impactantes.

j) Valora el montaje final del happening en sus aspectos educativos: roles de alumnado y profesorado, participación de estudiantes-público de secundaria, trabajo en equipo del alumnado que participa en la creación.



Participación y trabajo en equipo

Profesora_1: Yo creo que en la escena cuando se pierde el miedo escénico es satisfactorio porque empodera [...] lo que pasó en el Ayuntamiento fue impresionante, yo creo que están bien [...] de trabajo en equipo, autocontrol de las emociones, reparto de roles [...] yo lo veo bien en la representación, creo que en la segunda parte hay mucho que trabajar todavía.

Profesora_2: trabajo en equipo creo que han avanzado muchísimo [...] creo que el alumnado ha crecido como tal y con su implicación, su participación.

k) *El aprendizaje sobre la violencia de género y los micromachismos: ¿Qué crees que han aprendido y cómo? Diferencias entre chicas y chicos.*



Profesora_1: Sí que hay un viraje en cuanto a la concepción de la temática de género [...] juntarse con otros y otras que no están en su proceso de concienciación de la problemática han logrado acercarse y permitir avanzar con otros [...] en la dimensión de contenidos y conocimientos este solamente es un acercamiento [...] tampoco somos hiper conocedores del tema de micromachismo o feminismo, sencillamente lo que se hace es abrir una ventana y poderse acercar a esta realidad.

Profesora_2: (los chicos) oyen, porque se trabaja transversalmente, se van lanzando mensajes sobre el tema de la igualdad [...] yo creo que es el paso que ellos han dado, es decir, que lo defienden como que ya que lo viven, que lo llevan y entonces eso es muy potente, porque ellos independientemente de donde estén, ellos ya lo viven, entonces ya lo van a ir transmitiendo.





Profesora_1: El hecho de participar en el happening y todo lo que se haga, bienvenido sea [...] Como cuando tú le tienes que contar algo a alguien [...] tienes que comunicarlo estés donde estés [...] entras en un proceso de transformación, sobre todo pasa a los chicos.

5.4.5. Devolución informativa y co-evaluación del proceso entre estudiantes y equipo investigador

En este apartado presentamos la jornada de devolución que realizamos con el alumnado de FP que ha participado en la creación de la performance teatral. Esta actividad se ha realizado con el objetivo de valorar y sistematizar el trabajo del grupo, como también recoger información de la que no disponemos. Para esto utilizamos una adaptación de la metodología de “Los sombreros de pensar” (De Bono) en la que vinculamos un color a preguntas relacionadas con la metodología, el análisis, la evaluación y el diseño del proyecto, tal como vemos en la Tabla 11. En esta dinámica cada estudiante ha respondido las preguntas en papeles de colores de forma individual para luego ponerlas en común con comentarios y reflexiones abiertas a todo el grupo.

Tabla 11.

Los sombreros de pensar (Las máscaras de pensar). Dinámica para devolución con alumnado FP

Metodología / Análisis	
Color	Preguntas
Rosa claro	¿Qué hemos hecho?, ¿Qué ha sucedido?
Rosa oscuro	¿Cómo nos hemos sentido?
Evaluación	
Amarillo	¿Qué aspectos rescato como positivos del proceso?
Anaranjado	¿Cuáles son los problemas con los que nos hemos encontrado?
Diseño	
Verde	¿Qué cambios introduciría en la propuesta de trabajo?

Nota: Elaboración propia

Para realizar la actividad formamos dos grupos de trabajo, como vemos en la Figura 113. Cada uno con una guía (la investigadora de esta tesis y una investigadora del equipo de investigación) para pedir a los y las estudiantes que respondan las preguntas de análisis, evaluación y diseño diferenciadas con distintos papeles de colores.

Figura 113.

Grupos de trabajo para evaluación y análisis del proceso



Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (DEV / A / 12mar)

Después de realizar esta primera parte de la dinámica los y las estudiantes ponen los papeles de colores en el papel continuo que está ubicado en una de las paredes del aula, como vemos en la Figura 114, y hacemos una puesta en común, a modo de síntesis de todos los comentarios que han escrito.

Figura 114.
Dinámica “los sombreros (máscaras) de pensar”







Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (DEV / A / 12mar)

De esta devolución presentamos una síntesis de los aspectos más significativos en la Figura 115.

Figura 115.
Síntesis jornada de devolución con el alumnado de FP

Devolución alumnado

<p>¿Qué hemos hecho? Hemos hecho una obra para ayudar a concienciar sobre la violencia de género en jóvenes. Representación teatral con participación del público sobre micromachismos.</p>	<p>¿Cómo nos hemos sentido? Curiosidad por el tema tratado. Agobio cuando no salían algunas cosas. Satisfacción por el trabajo realizado. Estresada por la situación y comportamientos, nerviosismo. Feliz por los buenos resultados obtenidos.</p>
	
<p>¿Qué cambios propone para mejorar? Trabajar el tema en las aulas después del proceso. Contar con el alumnado para el diseño del happening. Recoger y evaluar el proceso desde la clase.</p>	<p>¿Cuáles son los aspectos positivos del proyecto? Mucho aprendizaje en poco tiempo. Contacto con la realidad, enfrentarnos a situaciones difíciles, miedos, nervios y al final sacar todo adelante.</p>
	
<p>¿Cuáles son los problemas con los que nos hemos encontrado? Hemos invertido muchas horas y a veces se desaprovechaban. Diferencia de opiniones, falta de escucha activa, falta de participación libre.</p>	<p>Hacer un tipo de actividad que nunca antes había hecho. Proceso metodológico diferente a lo que se hace en las aulas. Disponer de una técnica para el día de mañana saber intervenir.</p>

Nota. Trabajo de campo. Información codificada por la investigadora (DEV / A / 12 mar)

Capítulo 6. Discusión de resultados

6.1. Dramatizando los micromachismos entre jóvenes adolescentes

6.2. Performance teatral para aprender igualdad en dos ciclos superiores de FP

Metodologías concientizadoras para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro Aplicado a la Educación

6.3. Innovar en la educación en FP: Una performance teatral para la promoción de la igualdad de género

Coreografías del aprendizaje para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro Aplicado a la Educación

«En un ring, las mujeres son las púgiles en el combate de la vida: contra sí mismas,
contra el miedo, contra la dependencia...

A través del cruce de sus caminos, vidas y encuentros y desencuentros,
causalidades y causalidades, amores y desamores...asistimos al devenir del día a día
de un grupo de mujeres que transitan entre el dolor y el alivio, la tristeza y la
alegría, las ilusiones y los desencantos que forman
y deforman sus vidas.

Sobre el cuadrilátero, como en la vida misma,
recorren una noria de emociones y sentimientos
que interpela a las y los asistentes al combate»

El cuadrilátero.

Laboratorio Teatral *Cómo me pone la lavadora*, 2012

6.1. Dramatizando los micromachismos entre jóvenes adolescentes

Atendiendo a los resultados del análisis de los datos podemos establecer diversas consideraciones respecto de la potencialidad del Teatro Aplicado para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad a través de las presentaciones de una performance teatral.

En primer lugar, el análisis actancial de esta pieza teatral, sus ejes narrativos y los roles asociados a las y los personajes pretenden señalar la vigencia y actualidad de la violencia de género entre jóvenes y adolescentes, sobre todo en determinados contextos vinculados al ocio y la socialización juvenil que se convierten en observatorios privilegiados como describe Sedano-Solis (2019) para diagnosticar y analizar los mecanismos coercitivos y encubiertos con los que se ejerce la dominación y la violencia de los hombres hacia las mujeres, prácticas que además son justificadas y toleradas socialmente en el marco de una cultura patriarcal hegemónica que funciona como mecanismo coadyuvante para anular la autonomía de las mujeres y su emancipación.

Pero al mismo tiempo, y a la luz de los resultados extraídos, hemos podido valorar en línea a lo que sostiene Pavis (2017) la potencialidad de los modelos de investigación basados en esquemas actanciales, también para rescatar toda una serie de micromachismos que la performance teatral no deja ver, quedan invisibilizados o excluidos de la propuesta narrativa. Parecen obviarse, pues, toda una serie de actividades vinculadas a los cuidados y servicios desarrolladas en el ámbito privado-doméstico mayoritariamente por las mujeres. Tampoco son contemplados los abusos sexuales explícitos del hombre en espacios públicos o privados, o la falta de diversidad racial en las mujeres representadas en las escenas teatrales y que sufren de episodios de violencia de género no sólo por “ser mujer” sino precisamente por ser “mujer racializada” examinados, por ejemplo, en Stahl (2018).

Es por eso que tanto las problemáticas (re)presentadas como aquellas otras que han sido invisibilizadas o no explicitadas en la performance, anticiparían en la audiencia un cambio en su rol y competencia espectral al crear una experiencia colectiva a nivel sensorial, afectivo y cognitivo en el que las y los estudiantes de secundaria, en tanto hombres y mujeres jóvenes se ven representados e interpelados en sus diferentes posiciones y acciones respecto de la violencia micromachista, aspectos que han sido tratados también por Curnow (2013) o Beth (2018).

En segundo lugar, los resultados que hemos obtenido en la fase de dinamización de la performance teatral constatan los análisis desarrollados por Santos (2017) y Villanueva (2019) respecto del papel que juegan las metodologías dialógico-participativas para favorecer la

inmersión e implicación del espectador en la problemática de la violencia de género y la promoción de la igualdad entre jóvenes y adolescentes. Efectivamente, estos procesos de mediación pedagógica, facilitación y reflexión de la obra se convierten en procesos culturalmente relevantes y pertinentes socialmente, al reflexionar de forma conjunta respecto de experiencias reales y auténticas vividas por las y los estudiantes en relación con la violencia de género, que ha sido objeto de investigación en trabajos como los de Duffy & Powers (2018)

Por otra parte, al valorar y gestionar en el trabajo de mediación colectiva las distintas experiencias del alumnado de secundaria en relación con situaciones de micromachismo en la vida cotidiana, al problematizar con ellas y ellos en torno a diferentes cuestiones surgidas en la obra teatral respecto de la violencia patriarcal en sus contextos de socialización, vemos como se refuerza esa competencia espectral procurado, en línea a lo que argumenta Helbo (2021), no sólo un distanciamiento cognitivo respecto de la representación dramática sino, y sobre todo, confrontar y analizar (como también sostienen Cahill & Dadvand, 2020) los conocimientos tácitos que sobre el género traen las y los estudiantes, convirtiéndoles en ese momento en audiencia implicada, confirmando así las propuestas performativas desarrolladas por Motos et al., (2013).

Son, por tanto, estos mecanismos de mediación una herramienta indispensable para desmontar, desestabilizar, deconstruir todas esas construcciones sociales opresivas respecto de las mujeres descritas en trabajos como los de Abraham (2017) o Bateman & Coetzee (2018), pudiendo favorecer entonces un cambio en las percepciones y/o acciones de la audiencia desde una perspectiva de género y promoción de la igualdad.

En tercer lugar, de los resultados destacados en la fase de (re)creación podemos evidenciar cómo ese proceso de construcción del espectador implica finalmente considerar a la audiencia de secundaria como actantes observadores, que no sólo justificarían y legitimarían la obra teatral a través de su presencia, mirada o escucha (fase de escenificación teatral), ni tampoco únicamente desde el involucramiento perceptivo y afectivo o el distanciamiento cognitivo (fase de dinamización). Lo que observamos también es que el proceso de performance teatral implica a su vez la necesidad de un proceso de enunciación colectiva, donde la sala y el escenario se inventan juntos, comparten actorialidad (Helbo, 2021), convirtiéndose el alumnado de secundaria en co-actores de un proceso – el de la performance – que deviene en un laboratorio de invención creativa, de búsqueda de otros sentidos posibles respecto de la violencia de género y los micromachismos por parte de jóvenes y adolescentes.

Las propuestas de modificación de la obra se materializan, como hemos visto, en torno a temáticas como el derecho a la emancipación de las mujeres (en sus acciones o en sus cuerpos), y la necesidad de establecer comportamientos igualitarios por parte de los varones para afrontar una nueva condición masculina. Este empoderamiento de los y las estudiantes busca la concreción de espacios libres de estereotipos de género, de las “obligaciones” patriarcales que dictan a los hombres y la creación de nuevas realidades no jerárquicas e igualitarias.

En el primer caso, las nuevas narrativas producidas por las mujeres adolescentes son traídas “a escena”, teatralizadas y representadas a través de la voz, el gesto facial o la exposición pública de sus cuerpos, todo ello en un ambiente social protegido (procurado por la performance teatral) que permite, como ya ha señalado Coetzee (2018), que dicho conocimiento corporalizado se convierta, a través de la propia dinámica creativa, en memoria colectiva donde poder compartir las experiencias personales y ajenas vividas por mujeres jóvenes adolescentes, sus miedos y sufrimientos, pero también sus expectativas de autonomía y liberación personal.

En el segundo caso, esas producciones narrativas implican que los adolescentes, en tanto hombres, puedan también denunciar que son víctimas del patriarcado, mostrando interés en un cambio hacia esas formas desiguales y violentas de relacionarse, convirtiéndose la performance teatral en una oportunidad para legitimar otros modelos alejados de los patrones de masculinidad tradicional. En la misma línea que sostienen Landy & Montgomery (2012), la experiencia ofrecida por la performance teatral sienta las bases para un cambio social, pues de forma simultánea, se convierte en una herramienta para la concientización de género, la promoción de la igualdad e incluso la revisión de las prácticas con las que varones adolescentes se relacionan con el colectivo de mujeres.

6.2. Performance teatral para aprender igualdad en dos ciclos superiores de FP

Como demuestran los datos recogidos durante la observación del proceso educativo de creación de la performance por la igualdad de género “Da la vuelta al espejo” podemos determinar diversas potencialidades en la metodología que proponen las docentes de tres asignaturas de los grados de Animación Sociocultural y Turística y Promoción de Igualdad de Género. Estas potencialidades las vemos de forma explícita en las distintas etapas en las que se desarrolla esta práctica que se inicia con la incorporación del mundo de vida del alumnado en la selección de contenidos y creación de historias relacionadas con el enfoque de género, lo que converge en creaciones artísticas que parten de experiencias reales y auténticas vividas por las y los estudiantes en relación con la violencia de género.

Siguiendo en la misma línea experiencial este proceso pone en valor la importancia del papel de las redes de comunicación móvil en el ámbito de la socialización de la juventud hiperconectada, y de la necesidad de establecer procesos de reflexión respecto de su papel en relación con las prácticas sociales relacionadas a la violencia contra las mujeres y la desigualdad entre ambos géneros como la cuestión de la privacidad y la libertad de expresión en estas interacciones sociales.

En cuanto a la metodología vinculada a las expresiones artísticas contemporáneas como el artivismo o en las artes escénicas la performance o arte de acción podemos decir que ha sido un detonador significativo para el proceso de adquisición de aprendizajes relevantes de los y las estudiantes que han participado en la creación, como también para el alumnado de la ESO que en los momentos de dinamización grupal evidenciamos que se valoran más ver un contenido relacionado a la identificación de micromachismos a través de una muestra artística que de una manera convencional.

En la misma línea vemos que el uso de narrativas artísticas escénicas en la formación profesional estimula los procesos de libertad creativa del alumnado a través de su implicación corporal, emocional y cognitiva potenciado de esta manera un aprendizaje integral.

Las características interdisciplinarias de esta metodología educativa hacen que se convierta en una herramienta de trabajo pedagógico que amplía las competencias profesionales del alumnado, al permitir transferir cuestiones relacionadas con la igualdad, la educación con perspectiva de género y la sensibilidad estética en diferentes ámbitos de la vida laboral vinculados a los ciclos formativos de la FP como la Promoción de la Igualdad de Género, Animación Sociocultural, Habilidades Sociales, Información Juvenil.

Se incorporan metodologías dialógicas en los procesos de evaluación compartida de la experiencia a lo largo de los diferentes momentos y fases del proceso de diseño, desarrollo de las

performances edu(artivistas) y dinimizaciones implementadas. Estas evaluaciones se desarrollan en momentos improvisados de diálogo y reflexión con el fin de mejorar y poner en común las diversas situaciones que vivía el alumnado. Son momentos evaluativos improvisados y sin pautas que respondían a las necesidades del grupo de comunicar las dificultades con las que se encontraban durante el proceso y que, al expresarlas a las profesoras, compañeras y compañeros, en muchos casos se resolvían.

Sin embargo, estas potencialidades se ven afectadas por algunas debilidades como la necesidad de buscar instrumentos de evaluación capaces de detectar y valorar los aprendizajes del alumnado en relación no sólo con el proceso vivido a través de las performances implementadas sino, también, con respecto a los objetivos educativos de cada módulo formativo implicado y, más en general, respecto de las competencias profesionales transversales que se han de alcanzar en los ciclos formativos de Formación Profesional.

En línea con lo anterior, se debería apostar por el uso de una pluralidad de instrumentos de evaluación como diarios de aula, estrategias de observación, guías de trabajo, auto y coevaluaciones del alumnado, que se deben presentar con el objetivo de reforzar el carácter curricular de la performance como actividad integrada en el proyecto educativo y articulada con los contenidos asociados a los diversos módulos implicados en la propuesta.

Al observar ciertas inquietudes en el alumnado respecto de la falta de libertad creativa que han tenido al momento de definir los contenidos y estructura de la performance observamos que el proyecto se puede mejorar en los procesos de implicación del alumnado, sobre todo en lo que concierne a dos asuntos: a) la activación de modos de participación de tipo deliberativo en la que las y los estudiantes sientan que toman parte de forma más definitiva en la selección de los contenidos a trabajar y, en general, respecto de todos aquellos procesos vinculados con el proceso de creación e implementación de la propuesta. Incluso en lo que concierne a la asignación de roles de trabajo respecto del proyecto, evitando las asimetrías que pudieran derivarse del papel jugado en el proceso en función del rol asignado; b) el uso de instrumentos mediadores (p.e. guías de trabajo, rúbricas de evaluación) que permita al alumnado gestionar las relaciones comunicativas con las instancias externas participantes (centros cívicos, centros escolares), las dinámicas grupales (y conflictos asociados a las mismas) desarrolladas con el alumnado de la ESO, o el análisis evaluativo respecto de las implicaciones para su desarrollo profesional del uso de estrategias como las implementadas a través de las performances.

Consideramos que para mejorar este proyecto se debe tomar conciencia de ciertas oportunidades que otorga la utilización de esta metodología interdisciplinaria, como las posibilidades de uso que ofrece la cultura mediática que viven los y las jóvenes que estudian en los CFGS, tanto en lo que respecta a las redes sociales y plataformas utilizadas por ellos y ellas, como en los contenidos y lenguajes que incorporan a su dieta digital, tanto como predictores de fenómenos asociados a la violencia contra las mujeres como, por el contrario, como elementos positivos que permitan mejorar en las estrategias de trabajo vinculadas a la performance teatral desde una perspectiva co-educativa.

Asimismo, las gestoras del ecosistema, las docentes cuentan a través del proyecto con una serie de recursos institucionales a nivel externo que les permite conectarse y articular los CFGS con otras entidades y agentes profesionales, culturales y educativas, permitiendo una mejora gradual de los proyectos educativos ya sea en clave de contenidos vinculados con la temática de género, en lo que concierne al trabajo profesional relacionado con la promoción de la igualdad, la animación sociocultural y el desarrollo de habilidades sociales para la intervención socio

comunitaria o en relación con contenidos específicos vinculados con la educación a través de las artes. En este caso, valorar y ser conscientes de la potencialidad que tiene la utilización de una metodología educativa que surge a partir de una expresión de artes escénicas contemporáneas como la performance que por ser una expresión artística multidisciplinaria permite explorar diversas posibilidades expresivas narrativas, corporales, emocionales, espaciales, digitales, audiovisuales, plásticas, entre otras, que otorgan múltiples oportunidades creativas y que son transdisciplinares al momento de articularlas con las demandas curriculares.

El mejor desarrollo de este proceso educativo está sujeto a la necesidad de generar un proyecto educativo a nivel de centro en el CFGS, de forma que la implementación de una propuesta pedagógica teatral de promoción de la igualdad en el ámbito de la educación secundaria sea compartida, negociada y diseñada en común por los órganos colegiados y equipos docentes implicados.

Para la mejora de los problemas asociados a la falta de legitimación institucional del trabajo desarrollado consideramos pertinente que las gestoras de este ecosistema sean conscientes y tengan conocimiento del porqué creen que surge esa deslegitimación dentro del contexto institucional para saber cómo mejorar esas prácticas en conjunto con las coordinaciones internas. Asimismo, fortalecer el carácter innovador e investigador de la propuesta mediante su conformación como proyecto de formación en el centro apostando por el apoyo de instituciones como el CFIE o la Universidad (CEAEX, Cátedra de Género) para asesorar el trabajo realizado desde los asuntos relacionados con las competencias profesionales en los CFGS, como también la creación de redes vinculadas con profesionales que desarrollen pedagogías innovadoras relacionadas con la creación artística como referentes y/o colaboradores. Igualmente, la adopción de proyectos curriculares con perspectiva de género.

Metodologías concientizadoras para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro Aplicado a la Educación

A la luz de los resultados antes señalados, la incorporación del teatro aplicado como estrategia de concientización para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad permite extraer algunas lecciones que pueden favorecer la conformación de ecosistemas de innovación educativa. Igualmente, nos muestra que la pedagogía teatral es un instrumento metodológico didáctico-educativo que en el ámbito curricular permite romper con las estructuras convencionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el ámbito sociocultural promueve la concientización crítica en las temáticas con enfoque de género y la educación dialógica feminista.

En primer lugar, con respecto a la dimensión exploración de conocimientos tácitos de género con el alumnado de Formación Profesional y las estrategias metodológicas que se han utilizado para identificar temáticas de desigualdad y micromachismos, específicamente en las prácticas de explicitar los conocimientos tácitos con enfoque de género, la experiencia que hemos analizado confirma algunos planteamientos acerca de las posibilidades del teatro como herramienta especialmente útil en la tarea de provocar situaciones de toma de conciencia a la hora de identificar y diagnosticar las situaciones de micromachismos que las y los estudiantes observan en sus propias vidas o en las de sus personas cercanas (Beth González, 2018).

A través de la incorporación de estrategias dramáticas y del desarrollo de procesos de indagación crítica durante la performance teatral, hemos podido comprobar en la línea ofrecida por otros trabajos (Markovich & Rapoport, 2013; Bateman & Coetzee, 2018; Lund, 2013) que,

tanto el alumnado de Formación Profesional como el de Educación Secundaria Obligatoria, han profundizado en su comprensión de constructos relacionados con el género, a la vez que desarrollan performativamente una ética del cuidado que permite romper con la cultura del silencio y las formas de dominación ejercidas hacia las mujeres en diferentes ámbitos de sus vidas (Gallagher & Urvashi Sahni, 2019).

En segundo lugar, en la dimensión metodologías de dramatización teatral para la promoción de la igualdad de género y las prácticas dramáticas en el aula de Formación Profesional que facilitan la creación colectiva de la performance teatral, hemos identificado cómo la incorporación al aula de metodologías de arte corporalizado o encarnado rompe con la tendencia aún vigente de un conocimiento que es seleccionado de forma jerárquica y descontextualizada (Jackson & Vine, 2013). En el proceso de creación de la performance teatral, en las presentaciones realizadas en los centros cívicos, en las dinimizaciones llevadas a cabo con el alumnado de secundaria vemos cómo priman las interacciones y reflexiones compartidas, el análisis que une lo racional con lo emocional y corporal (Sloan, 2018).

En tercer lugar, en la dimensión la performance teatral como experiencia conectiva en entornos educativos y las prácticas de dinamización teatral que se han implementado con el alumnado de secundaria para la concientización de género, observamos que al conectar y articular esta propuesta de performance teatral con otras entidades y agentes profesionales, culturales y educativos, el estudio corrobora diversos análisis realizados acerca de las posibilidades que ofrece el ensamblaje de relaciones institucionales como medio para introducir la problemática de la violencia de género en el trabajo docente (Sannino & Engeström, 2018; Cahill & Dadvand, 2020). Pero, además esta experiencia de “salir del aula” de formación profesional y presentar la performance teatral en centros cívicos, se puede contemplar como parte de un proceso más amplio de innovación social y ciudadana con enfoque de género (Lindberg, Forsberg & Karlberg, 2015; Taylor, 2019), capaz además de contribuir al fortalecimiento de unas políticas de igualdad implementadas con cierta debilidad a nivel público en el ámbito del estado español (Alonso y Lombardo, 2019).

En definitiva, y como síntesis final, queremos añadir la oportunidad que supone incorporar espacios de trabajo horizontales, dialógicos y reflexivos en la enseñanza a través de la dramatización teatral analizado ya en otros trabajos (Vass & Deszpot, 2017), y que han beneficiado finalmente el propio proceso de desarrollo e implementación de la propuesta de performance teatral aquí presentada, al negociar pautas de acción colectiva, en el caso de la dinamización, que la mejoran a nivel estético, educativo y político-simbólico, provocando además un sentimiento de comunidad que genera seguridad, confianza y sentido de pertenencia (Mreiwed, Carter & Shabtay, 2017).

La delimitación y organización de la estructura narrativa y actoral (esquema general de la obra, escenas, acciones y movimientos), el papel de mediación/dirección ofrecido por las profesoras y el grupo de pares, el aprendizaje inter pares o la exploración de posibilidades epistémicas, simbólicas y estéticas confirman el papel otorgado a la dramatización teatral como herramienta especialmente útil para la experimentación y el aprendizaje creativo (Lin, 2014; Lehtonen, 2016), al mismo tiempo que introduce procesos de toma de conciencia en relación con el género (Sales Oliveira, Monteiro y Pinto Ferreira, 2019).

6.3. Innovar en la educación en FP: Una performance teatral para la promoción de la igualdad de género

A la luz de los resultados arriba señalados, la incorporación del teatro performativo como estrategia de concienciación para la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad permite extraer una serie de lecciones para conformar ecosistemas de innovación educativa siguiendo algunos criterios que propone la Fundación Telefónica (2014). Igualmente, nos muestra que la pedagogía teatral es un instrumento metodológico didáctico-educativo que en el ámbito curricular permite romper con las estructuras convencionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el ámbito sociocultural promueve la concientización crítica en las temáticas con enfoque de género y la educación dialógica feminista.

En primer lugar, estos proyectos conforman experiencias de aprendizaje vital especialmente útiles en la tarea de concienciación de identificar y diagnosticar las situaciones de micromachismos que las y los estudiantes observan en sus propias vidas o en las de sus personas cercanas, al romper con la cultura del silencio y las formas de dominación ejercidas hacia las mujeres en diferentes ámbitos de sus vidas.

En segundo lugar, también se ha podido estudiar cómo la incorporación de metodologías activas ligadas a la idea de arte corporalizado o encarnado, rompe con la tendencia aún vigente de un conocimiento que es seleccionado de forma jerárquica y descontextualizada. En el proceso de creación de la performance, en las presentaciones realizadas en los centros cívicos, en las dinimizaciones llevadas a cabo con el alumnado de secundaria priman las interacciones y reflexiones compartidas, el análisis que une lo racional con lo emocional y corporal.

En tercer lugar, el estudio ha evidenciado las posibilidades de llevar el aprendizaje más allá del aula, al conectar y articular esta propuesta con otras entidades y agentes profesionales, culturales y educativos. La experiencia de “salir del aula” de formación profesional y presentar la performance en centros cívicos y Ayuntamiento podemos contemplarla también como parte de un proceso más amplio de innovación social y ciudadana capaz de contribuir al fortalecimiento de las políticas de igualdad de género implementadas a nivel público.

En cuarto lugar, el proyecto apunta a la oportunidad que supone incorporar las relaciones horizontales, dialógicas y reflexivas que han beneficiado finalmente el propio proceso de desarrollo e implementación de la propuesta de performance edu(artista), al negociar pautas de acción colectivas que la mejoran a nivel estético, educativo y político-simbólico. La delimitación y organización de la estructura narrativa y actoral (esquema general de la obra, escenas, acciones y movimientos), así como el papel de mediación/dirección ofrecido por las docentes y el grupo de pares, forman parte de un proceso de experimentación creativa (individual y grupal) y aprendizaje horizontal, donde se exploran diversas posibilidades epistémicas, simbólicas y estéticas, cuya finalidad última es la de poder conformar un mensaje de igualdad de género a través de la dramatización teatral como expresión artística (Sales Oliveira, 2014).

Coreografías del aprendizaje para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro Aplicado a la Educación

Los resultados descritos en el apartado anterior señalan, a nuestro juicio, la importancia de introducir perspectivas de trabajo educativo basadas en las ecologías del aprendizaje (Van Lier, 2011; Cobo & Moravec, 2011; Martínez & Fernández, 2018). En este sentido, el estudio realizado nos ha permitido extraer algunas lecciones respecto de la orquestación de comunidades de

aprendizaje en contextos de educación formal y qué perfiles han de ser desarrollados para convertir las prácticas curriculares en laboratorios de innovación social y ciudadana con perspectiva de género (Sales Oliveira et al., 2019).

En primer lugar, al conectar y articular esta propuesta de dramatización teatral con otras entidades y agentes profesionales, culturales y educativos, el estudio corrobora los análisis realizados por McEwen (2018) o Sannino & Engeström (2018) acerca de las posibilidades del teatro aplicado para favorecer el desarrollo comunitario y cultural, siendo además un excelente predictor en el aumento del capital social de tipo conectivo –social capital bridging/linking – (Smith, 2018), por no hablar de las oportunidades que ofrece dicho ensamblaje de ofertar relaciones institucionales como medio para introducir la problemática de la violencia de género en el trabajo docente (Cahill & Davdand, 2020). Pero, además, esta experiencia de “salir del aula de formación profesional” y presentar la performance en centros cívicos y en el Ayuntamiento podemos contemplarla también como parte de un proceso más amplio de innovación social y ciudadana con enfoque de género (Lindberg et al., 2015; Taylor, 2019), capaz de contribuir al fortalecimiento de unas políticas de igualdad implementadas con cierta debilidad a nivel público en el ámbito del estado español (Alonso & Lombardo, 2018).

En segundo lugar, la experiencia que hemos analizado confirma los planteamientos de autoras como Beth (2018) acerca de las posibilidades del teatro como herramienta especialmente útil en la tarea de provocar situaciones de toma de conciencia a la hora de identificar y diagnosticar las situaciones de micromachismos que las y los estudiantes observan en sus propias vidas o en las de sus personas cercanas (Curnow, 2013). A través de la incorporación de estrategias dramáticas y del desarrollo de procesos de indagación crítica durante la performance teatral (Markovich & Rapoport, 2013), hemos podido comprobar, en la línea ofrecida por trabajos como los de Bateman & Coetzee (2018), que tanto el alumnado de Formación Profesional como el de Educación Secundaria Obligatoria han profundizado en su comprensión de constructos relacionados con el género (Lund, 2013), a la vez que desarrollan performativamente una ética del cuidado que permite romper con la cultura del silencio y las formas de dominación ejercidas hacia las mujeres en diferentes ámbitos de sus vidas (Gallagher & Sahni, 2019).

En tercer lugar, hemos podido constatar el papel que juega el TAE en el impulso y consolidación de comunidades de aprendizaje en el aula (Dingyloudi & Strijbos, 2018). En la línea de lo que sostienen trabajos como los de Mreiwed, Carter & Shabtay (2017) se trata de procesos que cohesionan al grupo en tres dimensiones: a) generando un sentido de pertenencia, por el uso de creaciones dramático-teatrales culturalmente relevantes (Duffy & Powers, 2018) que parten de experiencias reales y auténticas vividas por las y los estudiantes en relación con la violencia de género (Cahill et al., 2016); b) proporcionando un sentimiento de confianza, incorporando al currículo de formación profesional narrativas artísticas y metodologías basadas en el conocimiento corporalizado (Munro, 2018) que estimulan procesos de libertad creativa; y c) ofreciendo experiencias de seguridad en los procesos de adquisición de competencias profesionales, a través de la experimentación teatral en contextos laborales propios de los CFGS mediante el uso de pedagogías basadas en la idea de espectador integrado y audiencia activa (Allen & Laine, 2018), la performatividad (Falter, 2016) y el abordaje enactivo (Mathewson & Reid, 2016).

En definitiva, y como síntesis queremos añadir la oportunidad que supone incorporar espacios de trabajo horizontales, dialógicos y reflexivos en la enseñanza a través de la dramatización teatral analizado ya en trabajos como los de Vass & Deszpot (2017) y que han

beneficiado finalmente el propio proceso de desarrollo e implementación de la propuesta de performance edu(artista) aquí presentada, al negociar pautas de acción colectiva que la mejoran a nivel educativo. La delimitación y organización de la estructura narrativa y actoral (esquema general de la obra, escenas, acciones y movimientos), el papel de mediación/dirección ofrecido por las docentes y el grupo de pares, el aprendizaje inter pares o la exploración de posibilidades epistémicas, político-simbólicas y estéticas confirman el papel otorgado por Lin (2014) y Lehtonen et al., (2016) a la dramatización teatral como herramienta especialmente útil para la experimentación y el aprendizaje creativo, al mismo tiempo que introduce procesos de toma de conciencia en relación con el género.

Capítulo 7. Conclusiones

7.1. Principales hallazgos

7.2. Limitaciones y dificultades encontradas

7.3. Líneas futuras de trabajo

«El patriarcado es un juez
que nos juzga por nacer,
y nuestro castigo
es la violencia que no ves.
Es femicidio.
Impunidad para mi asesino.
Es la desaparición.
Es la violación.
Y la culpa no era mía, ni dónde estaba
ni cómo vestía.
El violador eres tú»
Un violador en tu camino,
Colectivo Las Tesis (2019)

7.1. Principales hallazgos

La investigación doctoral que hemos desarrollado se planteaba inicialmente indagar acerca de las potencialidades de incorporar propuestas basadas en el teatro aplicado con perspectiva de género y/o feminista para trabajar con jóvenes adolescentes de Ed. Secundaria sobre las situaciones de micromachismo que experimentan en sus vidas cotidianas, especialmente en los contextos de ocio. Como ya hemos señalado a lo largo del trabajo, la violencia de género entre jóvenes, hoy, no deja de ser un síntoma de los efectos que sobre mujeres y hombres tiene la masculinidad hegemónica patriarcal, y por tanto es importante establecer procesos pedagógicos con dicho colectivo que les permita reconocer y visibilizar dichas situaciones, procurar herramientas de análisis sobre las mismas y, sobre todo, buscar acciones colectivas capaces de conformar otros imaginarios y formas de socialización horizontal.

En este sentido, los resultados extraídos de la investigación apuntan a generar proyectos y programas educativos que faciliten el reconocimiento de las microviolencias cotidianas que las mujeres sufren en el marco de la cultura patriarcal, reconocimiento que como hemos visto a lo largo de la tesis permite, además, una toma de conciencia personal y grupal en torno a la necesidad de generar otras pautas relacionales entre hombres y mujeres. Pero al mismo tiempo, hemos podido valorar de forma positiva cómo los procesos de creación dramática y narrativa, experimental y participativa, de construcción en el aula de formas dialógicas y horizontales con las que indagar e investigar en torno a la dominación masculina en ámbitos tan aparentemente sutiles como los asociados al micromachismo, han permitido no sólo hacer visible sino traducir e integrar pedagógicamente los conocimientos tácitos que el alumnado de Formación Profesional y de Ed. Secundaria tienen sobre el género, las relaciones de violencia simbólica e incluso física ejercida sobre las mujeres en contextos de socialización juvenil y adolescente.

Y esta cuestión que señalamos arriba es importante porque si pensamos en el caso del nivel y ámbito de Formación Profesional, el contexto de intervención y las competencias asociadas al mismo que el alumnado debe incorporar y utilizar (animación sociocomunitaria, turismo, promoción de la igualdad...), precisa de una formación específica en clave de género y/o feminista en las que apropiarse de conceptos y tópicos, metodologías, lenguajes y recursos de trabajo, capaces de orientar y habilitar espacios para la igualdad y el empoderamiento.

No obstante, debemos ser conscientes que el estudio de caso abordado en la investigación, su foco de estudio no excluye la consideración y desarrollos prácticos en los que, también a través del teatro aplicado, puedan ser trabajadas otras dimensiones asociadas a la violencia estructural patriarcal. Del mismo modo que la performance teatral en tanto estrategia educativa ha mediado en la reflexión crítica respecto del micromachismo, dicha herramienta pensamos que es pertinente

para abordar otros aspectos de la cultura patriarcal al representar teatralmente escenas de la vida de las mujeres en los que también éstas experimentan en toda su crudeza la violencia estructural ejercida desde la masculinidad hegemónica:

- en el ámbito del trabajo y las relaciones laborales, donde se nos muestran, por ejemplo, situaciones de explotación y precariedad de la mujer en la economía de servicios y el trabajo doméstico y los procesos de racialización y subalternidad/marginalidad derivados del mismo;
- en el ámbito de los medios de comunicación y la presentación que se hace, por ejemplo, de la mujer como objeto-de-consumo en una sociedad cada vez más pornificada e hipersexualizada, o la necesidad de ajustarse a un nuevo canon de post-feminidad impuesta desde una industria cultural neoliberal que ofrece el espejo alienador del arquetipo de la súper mujer occidental, educada, de clase media-alta, heterosexual, atractiva y capaz;
- en el ámbito de la creación cultural y científica en la que, por ejemplo, mostrar afirmativamente procesos de autoría femenina con relación al arte, la industria audiovisual digital, o la investigación en campos como el tecnológico, biosanitario o económico, por citar algunos;
- y también en el ámbito del propio cuerpo de la mujer usado como campo de batalla para favorecer su expropiación y apropiación por el patriarcado, y que puede expresarse, por ejemplo, en la relación que mantienen las mujeres con el poder psiquiátrico, médico o judicial (piénsese por ejemplo en temas como el aborto, las violaciones en grupo y el “no-es-no”, los vientres de alquiler, o actualmente el debate sobre el dimorfismo sexual).

En otro orden de cosas, la investigación de la tesis doctoral se centra en considerar la importancia que tiene el introducir herramientas y recursos dramático-teatrales para desarrollar contenidos programáticos, en este caso no sólo asociados a los relacionados con las competencias y saberes profesionales específicos en los dos Ciclos Formativos de Grado Superior, sino, también, en relación con el trabajo en torno a la prevención de la violencia de género y la promoción de la igualdad con estudiantes de Ed. Secundaria. Y aquí la consideración inicial que podemos establecer es hasta qué punto puede ser necesario el conocimiento epistémico y teórico respecto de distintas tradiciones o poéticas teatrales que forman parte del campo disciplinar de la teatralogía.

Abordar los distintos enfoques como hemos hecho en la parte inicial de la tesis no está exclusivamente ligado a una ubicación historiográfica de los fundamentos últimos del desarrollo teatral contemporáneo. Siendo esta cuestión importante, consideramos aún más necesario si cabe comprender dichas poéticas en relación con el alcance, implicación y transferencia a ámbitos de trabajo profesional como en este caso el campo de la educación formal. Cada una de las diferentes poéticas que hemos analizado nos permite abordar un matiz, un camino con el que enriquecer los procesos de composición y desarrollo teatral con perspectiva de género y/o feminista, pero también los propios procesos de orquestación de aprendizajes en el aula y, como el caso que hemos estudiado, fuera de ella (en el contacto que se establece entre aulas de formación profesional, centros cívicos y grupos de estudiantes de secundaria).

Así, la herencia de las poéticas teatrales de corte realista puede ser un instrumento útil en el desarrollo de aquellas propuestas que pretenden trabajar desde lo que podemos denominar como “situaciones arquetípicas”, acontecimientos familiares para una audiencia que, para el caso

que hemos estudiado, puede reconocer como “propias” una serie de escenas en las que ven retratadas actitudes, relaciones, contextos y ambientes en y desde los que se producen violencia machista hacia las mujeres jóvenes, pudiendo por tanto hacerlas significativas.

Pero hemos visto, al mismo tiempo, que la performance teatral, sobre todo si quiere apelar a un trabajo de sensibilización hacia la violencia de género y su prevención, ha de procurar generar composiciones narrativas que apelen a la sensibilidad, a lo emocional, que permitan a las y los espectadores el “involucramiento”. Y para eso, las poéticas simbolistas enriquecen el trabajo narrativo al considerar el hecho escénico en su carácter ambiental, por tanto, presencial; generando en el público un momento que “tensiona”, haciendo trascender al espectador más allá de la obra y de los personajes para ubicarse en relación con la Idea, lo que permite como hemos visto en el estudio de caso la conformación de imaginarios solidarios con el sometimiento de las mujeres en la sociedad patriarcal, su cosificación y continua sensación de vulnerabilidad. Aquí cobra especial importancia narrativa el papel de elementos artísticos como la música, el uso de objetos sobre el escenario que activan el simbolismo en la obra, las voces corales o el uso de carteles e imágenes visuales.

Y qué duda cabe que, si aspiramos a introducir el teatro como herramienta de trabajo en la educación formal desde un enfoque de género y/o feminista hemos de considerar, entonces, el carácter didáctico y político de las dramaturgias implementadas. No estamos hablando aquí del uso de lo teatral como espacio experimental y lúdico, que también (ya lo diremos más adelante) sino de un proceso de concientización en la que se aspira a que quienes observan la obra activen formas reflexivas respecto de lo que en ella se denuncia. La performance teatral que hemos estudiado convierte las salas teatrales (en este caso los centros cívicos y la población de secundaria que acude a los mismos) en verdaderos escenarios constituyentes, capaces de movilizar las percepciones, los afectos, los conocimientos y las disposiciones de docentes y estudiantes hacia una sociedad libre de machismo y capaz de moverse hacia mayores cuotas de igualdad en los espacios de socialización intra e inter pares. No se trata de generar un producto teatral contemplativo e instituido, sino por el contrario se busca desarrollar un proceso educativo (el matiz es importante) reflexivo e instituyente.

Por eso cuando hablamos de generar procesos educativos (y de concientización de género) basados en la incorporación de elementos teatrales y/o dramaturgicos no hablamos única y exclusivamente de la idea de “mostrar”, “dar a conocer” a las y los estudiantes acontecimientos representados en el escenario desde “afuera”, a través de actores y actrices que escenifican para una audiencia pasiva una serie de situaciones que hemos definido como arquetípicas. Si algo hemos de rescatar de la idea del teatro como performance es, precisamente, la necesidad de romper con la “cuarta pared”, con los convencionalismos que separan a las y los espectadores respecto de la obra escenificada, procurando por el contrario su involucramiento a través de una serie de procesos de co-participación y co-apropiación narrativa como, por ejemplo, el uso de la improvisación por parte de la audiencia, o la introducción de mecanismos de reflexión compartida respecto de lo que están viendo. La performance teatral si puede ser un instrumento válido para el campo de la educación formal es porque transforma precisamente la relación espectral ampliando y expandiendo el espacio reservado para “la obra”, por lo que tan importante es lo que ocurre en el escenario que lo que sucede o puede suceder en el patio de butacas, tan necesario es la representación de escenas arquetípicas como la pos-representación de nuevas escenas generadas por una audiencia, en este caso ya comprometida con la narración autoral.

En este mismo sentido, pensamos que los nuevos escenarios que se abren para el desarrollo de propuestas de educación con perspectiva de género y/o feminista basadas en lo que

se conoce actualmente como teatro pos-dramático, cobran especial relevancia al incorporar la idea del microrrelato, de retratar situaciones de la vida cotidiana que son cercanas al mundo de la vida de las y los estudiantes, que forman parte de su universo afectivo, cultural y cívico. Al mismo tiempo, y como hemos visto en el caso de estudio que nos ocupa, parece oportuno considerar la potencialidad educativa y curricular de lo teatral precisamente por su capacidad para hibridar lenguajes y géneros discursivos. A lo largo del diseño e implementación de la performance teatral hemos visto las posibilidades que generan el uso del cuerpo, de la oralidad, de los elementos videográficos/digitales, de la generación de espacios sonoros, etc., para provocar en la audiencia disposiciones, afecciones, reflexiones y representaciones generizadas que transitan por una obra que entremezcla lo teatral escenificado con lo video musical corporalizado, el ágora democrática con la narración creacional. Y así vamos a una última cuestión absolutamente central para el trabajo de investigación que aquí hemos presentado. ¿Por qué hemos de considerar el desarrollo de propuestas teatrales en educación desde una perspectiva feminista? ¿Qué nos ofrece el teatro feminista que permite enriquecer el trabajo de concientización crítica en las aulas?

La incorporación de una poética teatral feminista en la investigación doctoral podemos verla desde una doble dimensión: epistemológica y política. Con la primera queremos hacer referencia a la importancia de introducir en los programas y estudios teatrales la cuestión de las mujeres, sobre todo porque, como hemos visto, éstas no sólo han sido invisibilizadas a nivel historiográfico (ocultando las creaciones dramaturgias realizadas por las mujeres a lo largo del teatro contemporáneo) sino porque, al mismo tiempo, no han sido consideradas suficientemente las diferentes estéticas de trabajo teatral feminista, los matices y diferencias en sus agendas programáticas, y en qué forma los “adjetivos” que acompañan al teatro feminista (liberal, radical/cultural, socialista/marxista, decolonial...) modifican el trabajo de concientización que se puede hacer a través del teatro en el ámbito educacional.

En su dimensión política, el teatro feminista apuesta por convertirse en una experiencia no sólo de resistencia respecto de la violencia estructural, simbólica y sistémica ejercida por el patriarcado y de los efectos que, sobre mujeres, principalmente, pero, también respecto de los hombres, tiene el modelo de masculinidad hegemónica. Unido a esto, las representaciones escénicas feministas implican la reapropiación y ocupación del espacio público, en las que las mujeres comparten narrativamente su experiencia y existencia en tanto clase oprimida, elaborando a través de las propuestas y formas teatrales procesos de experimentación y de búsqueda desde los que narrarse “como mujer(es)” en el patriarcado capitalista y colonial.

Como hemos visto a lo largo del estudio de caso centrado en la performance teatral “da la vuelta al espejo”, necesitamos de espacios educativos que cuestionen y rompan con todas aquellas narrativas hegemónicas que convierten a la mujer en objeto, persona dependiente, incapacitada para tomar decisiones vitales a nivel profesional o social, inhabilitada para el goce y la elección de tiempos propios. De ahí que sea importante comprender al teatro feminista desde una dimensión interseccional en la que se contemplan las (y no la) experiencias de mujeres (y no La Mujer) en tanto clase social, ubicadas geográficamente y por ende geopolíticamente, movilizadas afectivo-sexualmente en clave no heteronormativa, racialmente corporalizadas, cuando no posicionadas en términos etarios y generacionales, con trayectorias de formación dispares y habilidades o saberes muy diversos en el marco del tecnocapitalismo y la sociedad hiperconectada. Aspectos todos ellos que consideramos deben estar presentes a la hora de trabajar desde y con el teatro en clave de promoción de la igualdad, reconocimiento de la violencia de género y búsqueda de otros modelos relacionales alejados de la masculinidad hegemónica.

Es por eso que si hoy tiene sentido hablar de teatro feminista en tanto una herramienta que enriquece el trabajo de concientización acerca de la violencia estructural patriarcal lo es precisamente por ese proceso de indagación y búsqueda a la que se someten creadores/as, actores/actrices, espectadores/as, quienes se ven interpelados a formar parte de un “nosotras” colectivo desde el que problematizar y reconfigurar elementos vertebradores en la conformación de una ciudadanía libre, igual y solidaria.

De ahí que no sean triviales los contenidos de trabajo que, como el caso que hemos estudiado, son introducidos en las aulas y espacios educativos a través del teatro, por ejemplo, el de los micromachismos en la vida cotidiana adolescente. Pero también extendiendo la agenda y creación narrativa dramática contemplando temáticas como la deconstrucción del mito del amor romántico y de la maternidad como horizontes vitales; la feminización de los cuidados y la sobrecarga de tareas; los quiebres emocionales y afectivos a los que se ven sometidas las mujeres en el ámbito familiar, en el campo de la moda y de la publicidad con la búsqueda de ideales estéticos basados en el ocularcentrismo masculino; por no mencionar la experimentación de formas de sexualidad no heteronormativas ni binarias, o del cuerpo y sus placeres lejos de los límites impuestos por la sociedad de control posdisciplinar.

Pero la importancia del teatro feminista va más allá de la recuperación de contenidos y experiencias que son “representadas” y escenificadas en el ámbito de lo público, sea en centros escolares, contextos cívicos o espacios abiertos. Con ser esto importante, hay un aspecto que sin duda marca una de las diferencias y es que se rompen los lugares de enunciación y de escucha/observación. Como hemos podido analizar a través de la performance teatral estudiada, el campo dramático-educativo sin duda que ofrece oportunidades para que jóvenes adolescentes y docentes de enseñanza reglada, encuentren otras formas de narrarse a sí mismas, de habilitar y habitar el espacio público desde sus propias experiencias como mujeres y hombres con relación a la violencia de género, y esto sin ninguna duda abre nuevas opciones de vida en común.

Finalmente debemos hacer algunas consideraciones respecto al papel que juega el teatro aplicado en contextos profesionales como el que aquí hemos estudiado. Lo primero que podemos destacar es la oportunidad que supone para las y los profesionales en el ámbito curricular y pedagógico el uso del teatro como estrategia organizativo-metodológica, y esto a tres niveles. Por un lado, por su carácter híbrido, al articular entre sí la práctica teatral junto con la investigación en relación con la violencia de género y los micromachismos. Por otro lado, porque la intencionalidad que está tras la utilización del teatro aplicado no deja de ser sino la necesidad de romper con las estructuras y dinámicas relacionales y simbólicas conformadas por la cultura y patriarcal y los arquetipos masculinos de corte hegemónico. Pero, también, porque centran de forma continuada el foco de atención en la competencia espectral; o lo que es lo mismo, y dicho en términos freireanos, porque rompen con modelos de teatralidad bancaria al desarrollar procesos basados en el reconocimiento de la audiencia como alteridad co-participativa, dialógica, horizontal y empoderada.

En segundo lugar, los procesos de pedagogía teatral que hemos estudiado a través del diseño y desarrollo de la performance teatral nos permiten considerar el papel que pueden jugar los laboratorios de innovación social y ciudadana en el campo de la educación formal. Elementos como la introducción de estrategias narrativas de dramatización teatral colaborativa; la incorporación de estrategias de aprendizaje ligadas a la investigación a la hora de seleccionar escenas vinculadas con los micromachismos; la generación de procesos de experimentación basados en el ensayo y el error, y la salida de las zonas de seguridad en las que se mueve el alumnado; las mediaciones textuales y teatrales ofrecidas por el equipo docente para activar el

involucramiento del alumnado de secundaria con la performance, etc., apuntan todas ellas a considerar al teatro aplicado en sus dimensiones pedagógicas como un valioso instrumento para orquestar procesos de aprendizaje creativo y constructivo en los que las y los estudiantes tienen un papel relevante y protagónico.

Y en este sentido, y como también hemos podido analizar a lo largo de la investigación doctoral, la idea de comprender los procesos de teatro aplicado como laboratorios de innovación educativa nos permite extender el campo de intervención curricular y de aprendizaje más allá del aula, favoreciendo los procesos de investigación y creación teatral (en este caso vinculados con la violencia estructural patriarcal y de promoción de la igualdad) en clave ciudadana, al incorporar al proceso educativo a docentes y estudiantes de secundaria, por otra parte colectivos que responden al perfil profesional implícito en los Ciclos Formativos del Grado Superior.

7.2. Limitaciones y dificultades en el estudio

Un estudio como el que aquí hemos desarrollado, dada su amplitud y envergadura teórico-práctica, no está exenta de limitaciones y dificultades surgidas a lo largo de la investigación, en unos casos relacionadas con la propia investigadora y su relación con el objeto de estudio; mientras que en otros son fruto de las propias características de la metodología y enfoque de investigación adoptados, cuando no las derivadas del propio contexto de realización del estudio.

La primera limitación se relaciona con el ámbito de estudio que vertebra la investigación doctoral, para lo cual se debía articular entre sí dimensiones y áreas de conocimiento que vinculan los estudios de género en torno al patriarcado y la violencia hacia las mujeres con una fundamentación epistemológica en torno a los estudios teatrales, para acabar convergiendo en el ámbito que ocupa el corpus principal de la tesis: la aplicación del teatro al campo educativo.

Como ya ha sido señalado al inicio de esta tesis doctoral, mi formación inicial se centraba en la actuación teatral en tanto profesional, por lo que la consideración historiográfica, epistemológica y socioantropológica vinculada a los estudios teatrales no me era ajena. Sin embargo, la necesidad de profundizar en las diferentes poéticas y enfoques dramaturgicos buscando, además, considerar el papel de las mujeres en las mismas y su aplicación al campo de la educación con perspectiva de género, ha hecho que el proceso de investigación documental se dilatara en el tiempo. Asimismo, me pareció oportuno la necesidad de enriquecer la ciencia teatrológica introduciendo al teatro feminista como una poética teatral más de pleno derecho, lo que ha hecho ampliar el trabajo de investigación documental inicial.

En relación con los debates en torno al teatro aplicado, buena parte de las limitaciones encontradas fueron la necesidad, por mi parte, y de acuerdo con mis directoras de tesis, de establecer relaciones estructurales entre las investigaciones desarrolladas en torno al teatro aplicado en educación con los nuevos paradigmas de innovación pedagógica vinculados a las ecologías del aprendizaje, los laboratorios de innovación social y ciudadana, las pedagogías feministas y las teatralidades expandidas. Establecer esas relaciones y aportaciones recíprocas no fue tarea fácil y obligó a un trabajo bibliográfico y analítico profundo.

La segunda de las limitaciones o dificultades encontradas deriva del propio ámbito de actuación en el que se desarrollaba el caso de estudio. El estudio partía de un trabajo desarrollado por docentes de los Ciclos Formativos de Grado Superior en un instituto de Ed. Secundaria en la ciudad de Valladolid, en una propuesta que no sólo implicaba la preparación y diseño de la performance teatral en las aulas del instituto, sino que al mismo tiempo esta propuesta acaba por

converger y extenderse hacia escenarios de actuación como fueron cinco centros cívicos y el propio ayuntamiento de la ciudad. En todo este proceso se acometían tareas pedagógicas y curriculares, de experimentación y creación de la performance con otras dimensiones relacionadas con la gestión y vínculo con las entidades escolares y centros sociales, aspectos todos ellos que hacían que el trabajo de campo desarrollado fuera en ocasiones vertiginoso, dinámico y cambiante, siempre constreñido a horarios y tiempos limitados, lo que en ocasiones no favorecía la acometida serena, lenta y pausada que un análisis interpretativo-hermenéutico como el que ofrecemos aquí sin duda merece.

Lo mismo podemos decir en relación con la audiencia a la que iba dirigida la performance teatral, el alumnado y profesorado de Ed. Secundaria. En ocasiones, la acometida de la investigación, la grabación de las sesiones, la realización de entrevistas a las y los participantes se hacía en el marco de dinámicas en las que las representaciones escénicas eran vividas, en ocasiones, por dicho colectivo como un “momento más” en su trayectoria escolar, y no siempre era posible encontrar en sus palabras y gestos una motivación intrínseca ni una disposición favorable hacia la tarea de la investigadora.

La tercera y última limitación tiene que ver con las propias características del diseño de investigación elegido: una investigación cualitativa basada en un estudio de caso. Lo que requería entonces por mi parte de descripciones densas respecto de la información recogida, en las que se entrecruzaban aspectos curriculares y pedagógicos con elementos derivados de la composición teatral, cuando no el establecimiento de miradas y categorías analíticas que permitieran comprender las dimensiones vinculadas con las estéticas feministas, la concientización crítica de género y el campo de los roles asociados a la masculinidad hegemónica y los micromachismos. Al mismo tiempo, el abordaje multidisciplinar que hemos seguido en el que se combinan enfoques semióticos relacionados con la competencia espectral en clave de género, con otros vinculados con las ecologías del aprendizaje y los ecosistemas de innovación y orquestación de aprendizajes, cuando no de la utilización de perspectivas y paradigmas narrativos con los que dar la voz a las y los participantes, son todos ellos aspectos que han dificultado en ocasiones el análisis, interpretación y discusión de los resultados.

No obstante, y dicho todo lo anterior, el proceso de investigación generado a través de la tesis ha supuesto en lo personal y en lo profesional una valiosa oportunidad para un aprendizaje del que espero poder sacar frutos a la hora de desarrollar e hilvanar propuestas educativas que utilicen el teatro feminista como herramienta de trabajo pedagógica a nivel instrumental, y como opción política en clave de empoderamiento y mejora de las condiciones de vida de las mujeres (también de los hombres) a lo largo de su vida y en los diferentes ámbitos de su experiencia en tanto ciudadanas (y ciudadanos) que persiguen una sociedad libre de toda vestigio patriarcal.

7.3. Líneas futuras de investigación

Sabiendo como ya se ha señalado las limitaciones internas y estructurales asociadas a esta tesis, sin embargo, el trabajo de investigación que aquí hemos presentado abre otras opciones y líneas futuras de estudio que, pensamos, deben ser apuntadas y señaladas. En primer lugar, y como ya hemos repetido varias veces a lo largo de la tesis doctoral, consideramos necesario enriquecer los programas de estudios teatrales al incorporar la perspectiva historiográfica y epistémica feminista, no sólo respecto de la visibilización de mujeres vinculadas con los procesos de creación dramaturgica, sino, también, con respecto a contenidos que visibilicen la situación de opresión de las mujeres en el sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal.

En relación con la profundización de investigaciones desarrolladas desde una perspectiva cualitativa, pensamos que los enfoques basados en los estudios de caso pueden ampliar el trabajo aquí iniciado respecto de las posibilidades del teatro aplicado para favorecer la orquestación de aprendizajes en el ámbito escolar formal, generando otras investigaciones que contemplen su utilización en otros niveles educativos (educación infantil y primaria, educación superior, educación de adultos...), incluso ampliando los estudios exploratorios en escenarios sociales y comunitarios (colectivos de personas con diversidad funcional, grupos vulnerables, trabajo con personas mayores, contextos hospitalarios, en el campo de las adicciones y de salud mental...).

Asociado con estos planteamientos parece necesario focalizar los estudios cualitativos respecto de las competencias pedagógico-teatrales que son utilizadas en dichos escenarios por parte de docentes y estudiantes, de forma que podamos ir generando un mapa de buenas prácticas que sin ánimo de estandarización ni homogeneización de prácticas educativas, pueda eso sí favorecer procesos creativos que orienten el trabajo en el campo de la educación escolar, la educación social y la intervención sociocomunitaria. Conviene indagar acerca de las habilidades, contenidos y metodologías de trabajo que son utilizadas para implementar dichos procesos concientizadores en clave de género y/o feminista.

En esta misma línea de indagación cualitativa, parece oportuno desarrollar estudios etnográficos en torno a las potencialidades y fortalezas vinculadas a los laboratorios de investigación y creación teatral feminista. Aquí parece interesante analizar qué procesos organizativos y metodológicos son utilizados en dichos laboratorios para el abordaje de la concientización de género, qué contenidos y formas relacionales son activadas en dichos espacios colaborativos, qué niveles de incidencia tienen en los procesos de agenciamiento femenino. Estrategias de análisis vinculadas con los enfoques biográfico-narrativos, el uso de etnografías digitales, la investigación basada en la (auto)narración artística, las metodologías dialógico-comunicativas, parecen ser oportunas para enriquecer dichos trabajos y estudios diagnósticos.

Parece oportuno, además, incorporar metodologías como las del análisis crítico y político del discurso con los que examinamos que no hablamos de una única estrategia de concientización crítica de género a través del teatro feminista. Comprender las distintas cosmovisiones subyacentes a las propuestas de promoción de la igualdad nos deben hacer abordar las diferencias políticas que se abren si el trabajo educativo feminista se realiza desde premisas liberales, radicales, socialistas o decoloniales. Cada una, como ya hemos visto, pone el acento estético teatral en distintos elementos y horizontes, aspectos que deben ser considerados si queremos enriquecer el trabajo de investigación teatral feminista y su aplicación en contextos de intervención escolar, social o comunitaria.

Si nos atenemos a la cuestión de los análisis y estudios sobre violencia estructural patriarcal y promoción de la igualdad, el uso del teatro aplicado en educación puede ampliar lo que aquí se ha estudiado con respecto a los micromachismos en jóvenes adolescentes, generando otras escenas y procesos de indagación temática en los que se aborden las situaciones de opresión y expropiación de las mujeres en el ámbito del mercado laboral, de la industria cultural y los medios de comunicación, en sus formas de vivir su sexualidad y placer, en el micro-mundo familiar y la sobrecarga de cuidados, en tanto mujeres periféricas respecto de un sistema social asociado a la normatividad hegemónica blanca, burguesa y heterosexual, en sus relaciones asimétricas con respecto a campos vinculados con la medicina, el cuidado estético o la salud mental.

Referencias bibliográficas

- Aadland, H., Espeland, M., y Arnesen, T. E. (2017). Towards a typology of improvisation as a professional teaching skill: Implications for pre-service teacher education programmes. *Cogent Education*, 4(1), 1295835. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1295835>.
- Abirached, R. (2011). *La crisis del personaje en el teatro moderno*. Asociación de Directores de Escena.
- Accorsi, S. (Comp.) (2004). *Género y Literatura en debate*. Grupo de Estudios de Género, Literatura y Discurso Escuela de Estudios Literarios Centro de Estudios de Género, mujer y sociedad Universidad del Valle.
- Ackroyd, J. (2000). Applied Theatre: Problems and Possibilities. *The Applied Theatre Researcher*, 1(1). <https://www.intellectbooks.com/asset/755/atr-1.1-ackroyd.pdf>.
- Adame, D. (2011). La reconceptualización del teatro más allá de los límites disciplinares. *Investigación Teatral*, 1 (1), 41-59. <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/1034/1895>.
- Adams, C. J. (2016). *La política sexual de la carne. Una teoría crítica feminista vegetariana*, Ochodoscuatro ediciones.
- Adduci Spina, E. (2013). Estatuto y función creadora del artista en *La Gaviota* de Antón Chéjov. *Revista Lindes. Estudios sociales del arte y la cultura*, 7. http://www.revistalindes.com.ar/contenido/numero7/nro7_ins_spina.pdf.
- Agnoli, S., & Corazza, G. E. (2019). Emotions: The spinal cord of the creative thinking process. En R. A. Beghetto., y G. E. Corazza (Eds). *Dynamic Perspectives on Creativity. New Directions for Theory, Research, and Practice in Education* (pp. 47-65). Springer.
- Aguilera Sastre, J. (2014). Feminismo y teatro. Los Martínez Sierra ante "Casa de Muñecas". *Anales de la literatura española contemporánea*, 39(2), 307-340. <https://www.jstor.org/stable/24431825>.
- Aguirre Martínez, G. (2013). El universo suspendido de Maurice Maeterlinck. *El Genio Maligno: revista de humanidades y ciencias sociales*, 13, 24-38. <https://elgeniomaligno.eu/el-universo-suspendido-de-maurice-maeterlinck-guillermo-aguirre-martinez/>.
- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., y Bailey, O. (2018). Artivism: A new educative language for transformative social action. [Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora]. *Comunicar*, 57, 09-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>.
- Alario, M. T. (2008). *Arte y feminismo*. Nerea.
- Alario, M. T. (2010). Sobre museos y mujeres. Un nuevo diálogo. *HeryMus, Heritage y Museography*, 3, 19-24. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313724/403836>.
- Albán-Achinte, A. (2018). *Prácticas creativas de re-existencia: más allá del arte...el mundo de lo sensible*. Traficantes de Sueños.
- Alberdi, I. y Matas, N. (2002). *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Fundación «la Caixa». https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/240906/es10_esp.pdf/48d3dc8c-f44e-45d2-946f-256cec7ee7bc.
- Alcázar, J. (2010). Performance y mujeres en Latinoamérica. En O. Cornago (coord.), *Utopías de la proximidad en el contexto de la globalización. La creación escénica en Iberoamérica*

- (pp. 173-188). Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha. <http://archivoarte.uclm.es/textos/performance-y-mujeres-en-latinoamerica/>.
- Alcázar, J. (2015). La performance autobiográfica. La intimidad como práctica escénica. *Efímera Revista*, 6(7), 1-7. <http://archivoarte.uclm.es/publicaciones/efimera-revista/#>.
- Alfonso, V., Motos, T. (2020). Los jóvenes que hacen teatro son más creativos ¿mito o realidad? *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 32, 10-27. <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Art%C3%ADculos/32/32.1.pdf>.
- Alfonso, V., Motos, T., y Fields, D. (2021). Is it true that young drama practitioners are more creative and have a higher emotional intelligence? *Thinking Skills and Creativity*, 39, <https://doi.org/100788.10.1016/j.tsc.2021.100788>.
- Alonso, A., y Lombardo, E. (2018). Gender Equality and De-Democratization Processes: The Case of Spain. *Politics and Governance*, 6(3), 78-89. <https://doi.org/10.17645/pag.v6i3.1419>.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Fundamentos.
- Álvarez Domínguez, P. y Martín López, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10 (1), 41-51. <https://doi.org/10.19083/ridu.10.459>.
- Álvarez Falcón, L. (2014). Body, art and spatialization. Ten theses on a phenomenological approach to corporeality in art and politics. *Laocoonte. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, 1(1), 114-122. <https://ojs.uv.es/index.php/LAOCOONTE/article/view/4378/4313>.
- Álvarez González, N. (2015). El teatro como arma de combate durante la guerra civil en la España sublevada (Valladolid, 1936-1939). *Revista Universitaria De Historia Militar*, 2(4), 64-87. <https://doi.org/10.53351/ruhm.v2i4.48>.
- Amorós, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkia. Investigación Feminista*, (1), 41-58. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/412>.
- Amorós, C. (Ed. Lit.) (2000). *Feminismo y filosofía*. Síntesis.
- Anderson, H. (2016). Algumas considerações sobre o convite ao diálogo. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 25(56), 49-54. <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/240>.
- Anderson, M., y Dunn, J. (Eds.). (2013). *How drama activates learning: Contemporary research and practice*. A&C Black.
- Antropova, S., y García-Mingo, E. (2020). El nuevo Pacto de Jordi Casanovas con el público: teatro-documento en España. Entrevista a Jordi Casanovas, dramaturgo y director del teatro. *Revista Pigmalion*, 12, 215-228. <https://www.ucm.es/revistapygmalion/pygmalion-12-19-teatro-y-feminismos>.
- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands / la frontera: the new mestiza*. Aunt Lute Books (trad. Cast., *Borderlands / La frontera. La nueva mestiza*. Capitán Swing, publicado en 2016).
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.

- Arensburg Castelli, S., y Pujal Llombart, M. (2014). Aproximación a las formas de subjetivación jurídica en mujeres víctimas de violencia doméstica. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1429-1440. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.afsj>.
- Arfuch, L. (2016). El "giro afectivo". Emociones, subjetividad y política. *DeSignis*, 24, 245-254. <https://www.designisfels.net/wp-content/uploads/2021/05/i24.pdf>.
- Argüello Pitt, C. (2015). *Dramaturgia de la dirección de escena*. Paso de Gato.
- Arias, J. (2004). El teatro épico de Bertolt Brecht. *Espacio Latino. Letras Uruguay* [Conferencia pronunciada el 15 de noviembre de 2004 en Porto Alegre, en el teatro de *O nois aqui traveiz*, en el "Terreiro da tribo"]. http://letras-uruguay.espaciolatino.com/arias_jorge/teatro_epico_de_bertolt_brecht.htm.
- Arre Marfull, M. N. (2020). Inés Echeverría Bello/Héctor Bello: alter ego y escritura feminista chilena en la tercera parte de la serie histórico/memorialística Alborada (1943-1946). *Letras (Lima)*, 91(134), 30-47. <https://doi.org/10.30920/letras.91.134.2>.
- Aston, E. (1995). *An Introduction to Feminism and Theatre*. Routledge.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. En N. K. Denzin; Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Sage.
- Atkinson, P., y Silverman, D. (1997). Kundera's Immortality: The interview society and the invention of the self. *Qualitative inquiry*, 3(3), 304-325. <https://doi.org/10.1177/107780049700300304>.
- Austin, G. (1990). *Feminist Theories for Dramatic Criticism*. University of Michigan Press.
- Balakian, A. (1969). *El movimiento simbolista*. Juicio crítico. Guadarrama.
- Baldwin, P. (2012). *With Drama in Mind. Real Learning in Imagined Worlds*. Bloomsbury 3PL.
- Balme, C. (2008). *Introducción a los estudios teatrales*. Frontera Sur Ed.
- Balme, C. (2013). *Introducción a los estudios teatrales*. Apuntes/Frontera Sur.
- Balza, I. (2012). *Crítica queer y sujetos (monstruosos) del postfeminismo. Arte, educación y cultura: Aportaciones desde la periferia*. COLBAA.
- Bamber, L. (1982). *Comic Women, Tragic Men: A Study of Gender and Genre in Shakespeare*. Stanford University Press.
- Banet-Weiser, S. (2017). Popular Misogyny: A Zeitgeist. *Culture Digitally*. <https://culturedigitally.org/2015/01/popular-misogyny-a-zeitgeist>.
- Barab, S. A., y Roth, W. M. (2006). Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X035005003>.
- Barak, A. (2016). Critical consciousness in critical social work: Learning from the theatre of the oppressed. *British Journal of Social Work*, 46(6), 1776-1792. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv102>.
- Baraúna, T. y Motos, T. (2009). *De Freire a Boal. Pedagogía del Oprimido - Teatro del Oprimido*. Ñaque.

- Barea, P. (2002). Bertolt Brecht y la radio. *Assaig de teatre: revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral*, 35, 13-28. <https://raco.cat/index.php/AssaigTeatre/article/view/145797/249074>.
- Barnett, R., Jackson, N. (2017). *Ecologies for Learning and Practice. Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities*. Routledge.
- Barthes, R. (2003). *Ensayos críticos*. Seix Barral. (Trabajo Original *Essais Critiques*. Editions du Seuil., publicado en 1964).
- Bassey, M. (2000). *Case Study Research in Education Settings*. Open University Press
- Bateman, T., y Coetzee, M. H. (2018). Dramatizing gender: Exploring gender constructs through drama-based strategies. *Youth Theatre Journal*, 32(2), 124-137. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1529470>.
- Bauman, J. (1986). *Winter in the Morning: A Young Girl's Life in the Warsaw Ghetto and Beyond 1939-1945*. Free Press Edition
- Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo*. Cátedra ediciones (Trabajo Original *Le Deuxième Sexe*. Gallimard., publicado en 1949).
- Bechtel, R. (2011). Visuality in the Theatre: The Locus of Looking. *Theatre Journal*, 63(1), 145-146. <https://www.jstor.org/stable/41307527>
- Becker, H. (1996). The epistemology of the qualitative research. En R. Jessor., A. Colby., y R. Schweder (Eds.), *Essays on Ethnography and Human Development* (pp. 53-71). University of Chicago Press.
- Bernárdez Rodal, A. (2015): *Mujeres en medio(s). Propuestas para analizar la comunicación masiva con perspectiva de género*. Editorial Fundamentos.
- Besselink, T. (2013). Learning choreography. En J. Moravec (Ed.), *Knowmad Society* (pp. 89-128). Education Futures.
- Beteta Martín, Y. (2016) *Brujas, femme fatale y mujeres fálica. Un estudio sobre el concepto de monstruosidad femenina en la demonología medieval y su representación iconográfica en la modernidad desde la perspectiva de la antropología de género*. [Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37932/1/T37284.pdf>.
- Beth Gonzalez, J. (2018). Towards recognition and regard: Creating connectivity in theatre education through intentional wakefulness. *Youth Theatre Journal*, 32(1), 30-44. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1445051>.
- Blanco, P., Carrillo, J., Claramonte, J., y Expósito, M. (Eds.) (2001). *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa*. Universidad de Salamanca.
- Blas, A., y Contreras, A. (2015). Hacer teatro políticamente: Procesos de construcción de discursos comunes. Piscator y Brecht en el siglo XXI. *ADE teatro: Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, 154, 48-57. https://www.academia.edu/23373988/Hacer_teatro_pol%C3%ADticamente_procesos_de_construcci%C3%B3n_de_discursos_comunes_Piscator_y_Brecht_en_el_siglo_XXI.
- Bleeker, M. (2008). *Visuality in the Theatre: The Locus of Looking*. AIAA.
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido*. Ediciones de la Flor.

- Boal, A. (2002). *Games for Actors and non-actors*. Routledge.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2006). The aesthetics of the oppressed. Routledge (trad. Cast., *La estética del oprimido*. Alba Editorial, publicado en 2012).
- Boal, A. (2013). *Brecht, e modestamente eu!* <http://augustoboal.com.br/2013/06/13/brecht-e-modestamente-eu/>.
- Bolster, A. S. (1983) Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53 (3), 294-308. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.0105420v41776340>.
- Bolton, G. M., y Davis, D. (2010). *Gavin Bolton: Essential writings*. Trentham Books.
- Bonino, L. (1995). Desvelando los micromachismos en la vida conyugal. En J. Corsi (Eds.), *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención* (pp. 191-208). Paidós.
- Bonino, L. (1996). La violencia invisible en la pareja. En 1as Jornadas de género en la sociedad actual (pp. 25-45). Valencia: Generalitat Valenciana [En línea]. Disponible en <http://www.hombresigualdad.com/micromachismos.htm>.
- Bonino, L. (1998a). *Micromachismos, la violencia invisible*. Cecom.
- Bonino, L. (1998b). Los varones frente al cambio de las mujeres. *Lectora: Revista De Dones I Textualitat*, (4), 7-22. <https://revistes.ub.edu/index.php/lectora/article/view/6459>
- Bonino, L. (1998c). *Micromachismos, la violencia invisible*. Cecom.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, 6, 7-36. <http://dx.doi.org/10.6035/DossiersF>.
- Bonino, L. (2004). Los Micromachismos, *Revista La Cibeles*, 2. <https://www.mpd.org/sites/default/files/micromachismos.pdf>
- Bosch, A. (1996). ¿En manos de quién está la reproducción humana? Una crítica ecofeminista al problema de la población. *Ecología Política*, 12, 9-17. https://www.ecologiapolitica.info/novaweb2/wp-content/uploads/2019/10/012_Bosch_1997.pdf
- Bosch, E., y Ferrer, V. A. (2013). Nuevo modelo explicativo para la violencia contra las mujeres en la pareja: el modelo piramidal y el proceso de filtraje. *Asparkia. Investigació Feminista*, 24, 54-67. <https://www.e-revistes.uji.es/index.php/asparkia/article/view/1162>.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Bourdieu, P. (2004). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.

- Bowell, P., y Heap, B. S. (2017). *Putting Process Drama into Action: The Dynamics of Practice*. Routledge.
- Bozo Marambio, J. (2014). Trayectoria del teatro popular en Chile entre la dictadura y la transición democrática [Tesis de doctorado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Archivo digital. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/2654>.
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic subjects: embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Columbia University Press.
- Braidotti, R. (1996). Cyberfeminism with a difference. *New Formations*, 29, 9-25. <https://rosibraidotti.com/publications/cyberfeminism-with-a-difference-2/>.
- Braidotti, R., y Lykke, N. (Ed.) (2002). *Metamorfosis: hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- Braun, E. (1992). *El director y la escena. Del naturalismo a Grotowski*. Galerna.
- Bregović, M. (2015). Erwin Piscator's Russia's Day: Agitprop between History and Myth. [*Sic*] - a Journal of Literature, Culture and Literary Translation, 1(6), 1-18. <https://doi.org/10.15291/sic/1.6.lc.8>.
- Briggs, A. (2002). *De Gutenberg a Internet: una historia social de los medios de comunicación*. Taurus Ediciones.
- Brockmeier, J., & Carbaugh, D. (Eds.) (2001). *Narrative and identity Studies in autobiography, self and culture*. John Benjamins Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Brooks, P. (2001). *El espacio vacío*. Península.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bruns, A., y Hanusch, F. (2017). Conflict imagery in a connective environment: audiovisual content on Twitter following the 2015/2016 terror attacks in Paris and Brussels. *Media, Culture y Society*, 39(8), 1122-1141. <https://doi.org/10.1177/0163443717725574>.
- Burgos, A., y Carra, S. (2015, 8 de noviembre). *Teatro feminista para transformar la vida*. Teixim Xarxes contra els estereotips. <https://teiximxarxes.cat/recurs/teatro-feminista-para-transformar-la-vida>.
- Burgoyne, s. (Ed.) (2018). *Creativity in Theatre: Theory and Action in Theatre/Drama Education* (Vol. 2). Springer. <https://10.1007/978-3-319-78928-6>.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge (trad. cast., *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós, publicada en 2007).
- Butler, J. (1996). Imitation and gender insubordination. En A. Garry y M. Pearsall (Eds.), *Women, knowledge, and reality: Explorations in feminist philosophy* (2nd ed., pp. 371-387). Routledge.

- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis (trabajo original *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Routledge, publicado en 1997).
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge (trad. cast., *Deshacer el género*. Ediciones Paidós, publicada en 2006).
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Cahill, H. (2018). Evaluation and the Theory of Change. En K. Freebody., M. Balfour., M. Finneran., M. Anderson (Eds) (2018). *Applied Theatre: Understanding Change* (pp. 173-186). Springer. https://10.1007/978-3-319-78178-5_11
- Cahill, H., Coffey, J., y Smith, K. (2016). Exploring embodied methodologies for transformative practice in early childhood and youth. *Journal of Pedagogy*, 7, 79-92. <https://doi.org/10.1515/jped-2016-0005>.
- Cahill, H. & Dadvand, B. (2020) Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence. *Gender and Education*, 33(2), 252-266 <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1722070>.
- Calderón, J. C. (2006). El malestar de UBU. *ESCENA. Revista de las artes*, 59(2), 112-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561158762012>.
- Cantera, L. y Blanch, J. M. (2010). Percepción social de la violencia en la pareja desde los estereotipos de género. *Intervención Psicosocial*, 19 (2), 121-127. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n2a3>.
- Cantú Toscano, M. (2017). La dramaturgia escénica. Mundo, finitud y símbolo: conceptos para una ontología de la puesta en escena. *Telón de fondo. Revista De Teoría Y Crítica Teatral*, 13(26), 1-11. <https://doi.org/10.34096/tdf.n26.3973>.
- Carlson, M. (2008). Intercultural theory, postcolonial theory, and semiotics: The road not (yet) taken. *Semiotica*, 168(1/4), 129-142. <https://doi.org/10.1515/SEM.2008.007>.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Carrasco, C. (2014). *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*. La Oveja Roja.
- Casado, A. (Ed.) (2018). *Teatro Lésbico. Textos de Carmen Losa, Cristina Castillo, Mariel Maciá, Marina Muñoz y Vicky Castillo*. Fundamentos.
- Case, S-E. (1988). *Feminism and theatre*. Springer.
- Case, S. E. (1990). *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*. John Hopkins University Press.
- Caso, A. (2005). *Las olvidadas. Una historia de mujeres creadoras*. Editorial Planeta.
- Celume, M. P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2019). How a dialogic space can impact children's creativity and mood valence in Drama Pedagogy Training: Study with a French 4th grade sample. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100576. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100576>.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage.

- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. En N. K. Denzin, Y. Lincoln (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV* (pp. 58-112). Gedisa.
- Chateau, D. (2010). *Experience esthétique. Intuition et expertise*. Presses Universitaires de Renne
- Chemi, T., y Krogh, L. (Eds.) (2017). *Co-creation in Higher Education: Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future*. Sense Publishers.
- Chesney Lawrence, L. (2007). *Teatro en América Latina, siglo XX*. Facultad de humanidades y educación, Universidad Central de Venezuela.
- Chesney-Lawrence, L. (2013). Las teorías dramáticas de Augusto Boal. *Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies*, 26(26), 3. <https://digitalcommons.conncoll.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1311&context=teatro>.
- Cixous, H. (1996). *La risa de la medusa*. Anthropos (trabajo original *Le Rire de la Méduse*. L'Arc, publicado en 1975)
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Laboratori de Mitjans Interactius/Universitat de Barcelona. <https://www.educationfutures.com/storage/app/media/documents/AprendizajeInvisible.pdf>.
- Coello Hernández, A. (2020). *Brujería y disidencia feminista en humo de beleño (1986), de Maribel Lázaro*. *Revista Pigmalion*, 12, 55-70. <https://www.ucm.es/revistapygmalion//pygmalion-12-19-teatro-y-feminismos>.
- Coll, C., y Onrubia, J. (1999). Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar. UOC.
- Collado, Á. (2004). Brecht: ¿un clásico? *Laberinto*, 15, 62-72. http://laberinto.uma.es/index.php?option=com_content&view=article&id=198:brecht-i-un-clasicoycatid=49:lab15&Itemid=54
- Collins, P.H. (2000). *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Routledge.
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>.
- Conner, M. L. (1997-2013). Introduction to Informal Learning. <http://marciaconner.com/resources/informal-learning/>.
- Conquergood, D. (1991). Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics. *Communication Monographs*, 58(2), 179-194. <https://doi.org/10.1080/03637759109376222>.
- Contreras, M. J. (2012). Introducción a la semiótica del cuerpo: Presencia, enunciación encarnada y memoria. *Cátedra de Artes*, 12, 13-29. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/7586>.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>.

- Cope, B. y Kalantzis, M. (2017). *e-Learning Ecologies. Principles for New Learning and Assessment*. Routledge.
- Cordone, G. (2020). Teatro y feminismo lésbicos: confluencias y divergencias. *Revista Pigmalion*, 12, 19-34. <https://www.ucm.es/revistapygmalion//pygmalion-12-19-teatro-y-feminismos>.
- Cordone, G., y Rosier, M. (2021). Desde el margen: La escena lésbica como contra-espacio escénico. En A. Abuín., E. Pérez-Rasilla., y G. Soria Tomás (Eds.), *Fuera del escenario. Teatralidades alternativas en la España actual* (pp. 87-118). Visor Libros.
- Cornago, O. (2006). Teatro postdramático: Las resistencias de la representación. En J. A. Sánchez Martínez (Coord.), *Artes de la escena y de la acción en España, 1978-2002* (pp. 219-238). UCLM. <http://archivoarte.uclm.es/textos/teatro-postdramatico-las-resistencias-de-la-representacion/>
- Cornago, O. (2015). *Ensayos de teoría escénica. Sobre teatralidad, público y democracia*. Adaba.
- Cornago, O. (2021). Reensamblar el teatro: el público en la escena expandida. En A. Abuín., E. Pérez-Rasilla., y G. Soria Tomás (Eds.), *Fuera del escenario. Teatralidades alternativas en la España actual* (pp. 135-156). Visor Libros.
- Corona Berkin, S. (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación entrecultural*. Universidad de Guadalajara.
- Corona Berkin, S., Kaltemeier, S. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- Corsín Jiménez, A., y Estalella, A. (2017). Ethnography: a prototype. *Ethnos*, 82(5), 846-866. <https://doi.org/10.1080/00141844.2015.1133688>.
- Cortés P., L. C. (2018). La performatividad en la acción pedagógica de profesores/as en formación en artes visuales. *Atenea (Concepción)*, 518, 57-73. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622018000200057>.
- Costa, T. d. A. (2019). *L'Oiseau Bleu de Maeterlinck: Os segredos na busca do símbolo da felicidade*. [Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras]. Archivo digital. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/27620/1/2019_ThiagoDeAssisCosta_tcc.pdf.
- Crabtree, R. D., Sapp, DA., y Licon, A. C. (Eds.). (2009). *Feminist pedagogy: Looking back to move forward*. Johns Hopkins University Press.
- Craft, A., Cremin, T., Hay, P., y Clack, J. (2014). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education*, 9(1), 16-34. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.828474>.
- Crapanzano, V. (1977). On the writing of Ethnography, *Dialectical Anthropology*, 2(1-4), 69-73. <https://doi.org/10.1007 - 2Fbf00249473>.
- Crawley, S. L. (2002). “They still don’t understand why I hate wearing dresses”: An autoethnographic rant on dresses, boats and butchness. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 2, 69–92. <https://doi.org/10.1177/153270860200200110>.
- Crenshaw, K. (1995). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/1229039>.

- Criado, J. I. (Ed.) (2016). *Nuevas Tendencias en la Gestión Pública. Innovación abierta, gobernanza inteligente y tecnologías sociales en unas administraciones públicas colaborativas*. Instituto Nacional de Administración Pública. <https://www.inap.es/documents/10136/1702085/PagInicia-Nuevas-tendencias-en-la-gesti%25c3%25b3n-p%25c3%25bablica.pdf/91da40fd-48a1-6db4-1fe8-9ceacc2fc723>.
- Cuesta Guadaño, J. (2016). *El teatro de los poetas: de poesía y teatro en la Edad de Plata*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39549/>.
- Curnow, J. (2013). Fight the power: Situated learning and conscientisation in a gendered community of practice. *Gender and Education*, 25(7), 834-850. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.845649>.
- Cutillas Sánchez, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria* [Tesis de doctorado, Universitat de València]. Archivo digital. <https://www.tdx.cat/handle/10803/9625#page=1>.
- Cutillas Sánchez, V. (2015). *El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 28, 1-31. <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1215/745>.
- Davids, T. & Willemse, K. (2014). Embodied engagements: Feminist ethnography at the crossing of knowledge production and representation - An introduction. *Women's studies international Forum*, 43(1-4). <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2014.02.001>.
- Davis, S., Ferholt, B., Clemson, H. G., Jansson, S. M., y Marjanovic-Shane, A. (Eds.). (2015). *Dramatic interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to drama, education and research*. Bloomsbury Publishing.
- Dawson, K., Cawthon, S. W., & Baker, S. (2011). Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(3), 313-335. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.589993>.
- Dawson, K., Deckard, C., Cawthon, S. y Loblein, H. (2018). Reflection on action plans: Considering systems alignment in the results of an arts-based professional learning intensive for classroom teachers. *Youth Theatre Journal*, 32(1), 75-91, <https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1423145>.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- de la Osa, Zoraida & Andrés, Soledad & Pascual Gómez, Isabel. (2013). Creencias adolescentes sobre la violencia de género. Sexismo en las relaciones entre adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 265-275. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i3.49>.
- De la Villa Ardura, R. (2013). Crítica de arte desde la perspectiva de género. *Investigaciones Feministas*, 4, 10-23. http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2013.v4.41874.
- De Lauretis, T. (1993). Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica. En M. C. Cangiano y L. DuBois (Comps.), *De mujer a género, teoría, interpretación y práctica feministas en las ciencias sociales* (pp. 73-113). Centro Editor de América Latina.

- De Marinis, M. (1997). *Comprender el teatro. Lineamientos de una nueva teatrología*. Galerna.
- De Marinis, M. (1998). *Comprender el teatro*. Galerna.
- De Marinis, M. (2005). *En busca del actor y del espectador. Comprender el teatro II*. Galerna.
- De Toro, F. (1995). Towards an actantial model for theatre. En M. J. Valdes (Ed.), *Theatre semiotics. Text and staging in modern theatre* (pp. 129-142). Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783964563798-010>.
- De Vicente Hernando, C. (2013). *La escena constituyente. Teoría y práctica del teatro político*. Centro de Documentación Crítica.
- Dean, J. y Aune, K. (2015). Feminism Resurgent? Mapping Contemporary Feminist Activisms in Europe. *Social Movement Studies*, 14(4), 375-395, <https://doi.org/10.1080/14742837.2015.1077112>.
- Dedehayir, O., Mäkinen, S. J., y Ortt, J. R. (2018). Roles during innovation ecosystem genesis: A literature review. *Technological Forecasting and Social Change*, 136, 18-29. <https://eprints.qut.edu.au/121167/>.
- Deepwell, K. (Ed. Lit.) (1998). *Nueva crítica feminista de arte estrategias críticas*. Cátedra ediciones.
- Dekel, T. (2019). *The Personal is Political—Contexts and Connections*. Hannan Abu Hussein: Installations. https://www.academia.edu/43331817/The_Personal_is_Political_Contexts_and_Connections.
- Del Árbol, C. E. (2007). La medida, pieza didáctica de Brecht, como síntoma (Consideraciones, objeciones y respuestas). *Filosofía, política y economía en el Laberinto*, 25, 115-128. http://laberinto.uma.es/index.php?option=com_content&view=article&id=246:la-medida-pieza-didactica-de-brecht-como-sintoma-consideraciones-objeciones-y-respuestas&catid=59:lab25&Itemid=54
- Del Río, C. (2003). ¿Existe discriminación de xénero no mercado de traballo? En X. H. Vázquez-Vicente (Ed.), *Vigo: Economía e Sociedade* (pp. 307-332), Edicións Xerais de Galicia.
- Demazière, D. y C. Dubar. 1997. *Analyser les entretiens biographiques*. Editions Nathan.
- Dennis, B. (2009). Acting up: Theater of the oppressed as critical ethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 65-96. <https://doi.org/10.1177/160940690900800208>.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act. The theoretical introduction to sociological methods*. McGraw Hill.
- Denzin N. K. (2018). Performing Ethnography: Staging Resistance. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 18(6), 453-462. <https://doi.org/10.1177/1532708618787460>.
- Denzin, N. K. (2018). Staging Resistance: Theatres of the Oppressed. En *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (pp. 375-401). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch16>.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En: *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-13) (Third Edition). Sage Publications.

- Denzin, N. K., Lincoln, Y. (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV*. Gedisa.
- Dessy, C. (2014). Across the Channel: médiations et traductions du symbolisme littéraire belge en Grande-Bretagne (1890-1900). *Revue belge de philologie et d'histoire*, 92(4), 1327-1342. <https://doi.org/10.3406/rbph.2014.8614>.
- Di Tullio, Á. (2015). *Reflexiones sobre el lenguaje: el lugar de la gramática en la escuela*. Museo del libro y de la lengua. <http://museo.bn.gov.ar/media/page/di-tullio-angela-reflexiones-sobre-la-lengua.pdf>.
- Diamond, E. (1988). Brechtian Theory/Feminist Theory: Toward a Gestic Feminist Criticism. *Brechtian Theory/ Feminist Theory: Toward a Gestic Feminist Criticism. TDR*, 32(1), 82-94. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1145871.pdf>.
- Diamond, E. (1989). Mimesis, Mimicry, and the 'True-real'. *Modern Drama*, 32(1), 58-72. <https://doi.org/10.3138/md.32.1.6>.
- Diamond, E. (1997). *Unmaking Mimesis. Essays on Feminism and Theatre*. Routledge.
- Dias, A., y Sayet, M. (2018, 27 de mayo). *Decolonizing Theatre/La Descolonización del Teatro*. <https://howlround.com/decolonizing-theatre-la-descolonizacion-del-teatro>.
- Díaz de Alda, M. C. (1999). Nosotras las mujeres: literatura nórdica femenina. *Estudios humanísticos. Filología*, 21, 177-188. <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/EEHHFilologia/article/view/4002/2933>
- Díaz de Greñu Domingo, S. y Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>.
- Díaz, C., Jabbar, M., Aguado, E., y González, L. (2016). Las brechas de género: brecha de cuidados, brecha salarial y brecha de tiempo propio. En C. Díaz y C. Simó (Eds.), *Brecha Salarial y brecha de cuidados* (pp. 20-38). Tirant lo Blanch.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R., Martín Babarro, J., Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Ministerio de Igualdad. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7357_d_Estudio_ViolenciaEnLaAdolescencia.pdf.
- Diéguez, I. (2014). *Escenarios Liminales. Teatralidades, Performatividades, Políticas*. Paso de Gato.
- Dillenbourg, P., y Tchounikine, P. (2007). Flexibility in macro-scripts for computer-supported collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00191.x>.
- Dingwall, R. (1997). Accounts, Interviews and Observations. En G. Miller., y R. Dingwall (Eds.), *Context and method in qualitative research* (pp. 52-65). SAGE Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781849208758>.
- Dolan, J. (1988). *The Feminist Spectator as Critic*. University of Michigan Press.
- Dolan, J. (1991). *The Feminist Spectator as Critic*. University of Michigan Press.

- Dolan, J. (1993). *Presence and Desire: Essays on Gender, Sexuality, Performance (Critical Perspectives On Women And Gender)*. University of Michigan Press.
- Domínguez, Y. (2011). *Poses*. <http://yolandadominguez.com/portfolio/poses/>
- Domínguez, Y. (2021). *Maldito estereotipo. ¡Así te manipulan los medios y las imágenes!* Ediciones B.
- Donoso Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J., Vilà Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias. *Educación XX1*, 21 (1), 109-133. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15972>.
- Doyle, C. (1993). *Raising curtains on education: Drama as a site for critical pedagogy*. Praeger.
- Doyle, W. (1981). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4cc626cb-992e-474d-8260-9dd5f493f963/re2770200503-pdf.pdf>
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199. <https://doi.org/10.3102/00346543053002159>.
- Drinko, C. D. (2018). The Improv Paradigm: Three Principles that Spur Creativity in the Classroom. En S. Burgoyne (Ed.). *Creativity in Theatre: Theory and Action in Theatre/Drama Education* (Vol. 2) (pp. 35-48). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78928-6>.
- Dubatti, J. (Coord.) (2006). *Henrik Ibsen y las estructuras del drama moderno* (1ª edición). Colihue Universidad.
- Dubatti, J. (2009). *Concepciones de teatro. Poéticas teatrales y bases epistemológicas*. Colihue Universidad
- Dubatti, J. (2015). Hacia una cartografía teatral radicante y un pensamiento cartografiado. *GESTOS: Revista de teoría y práctica del teatro hispanicos*, 30(60), 47-57.
- Dubatti, J. (2016). *Teatro-matriz, teatro liminal. Estudios de Filosofía del Teatro y Poética Comparada*. Atuel.
- Dubatti, J. (2017a). *Poéticas de liminalidad en el teatro I*. Escuela Nacional Superior de Arte Dramático (ENSAD).
- Dubatti, J. (2017b). Contemporaneidad y territorialidad: pensar el teatro de Buenos Aires en el siglo XXI. En M. Crespo Buiturón (Ed.) y E. Cárcano (Ed. asist.). *Escrituras híbridas en la Argentina: Abordajes actuales de la Teoría y la Crítica Literarias* (pp. 41-58). Universidad del Salvador.
- Dubatti, J. (2018). Productividad del drama moderno en la dramaturgia argentina: el caso de Ezequiel Martínez Estrada. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 10, 23-50. http://190.15.17.25/artescenicass/downloads/artescenicass10_4.pdf.
- Dubatti, J. (2020). *Teatro y territorialidad. Perspectivas de Filosofía del Teatro y Teatro Comparado*. Gedisa.
- Duffy, P. y Powers, B. (2018). Blind to what's in front of them: Theatre of the Oppressed and teacher reflexive practice, embodying culturally relevant pedagogy with pre-service teachers. *Youth Theatre Journal*, 32(1), 45-59. <https://10.1080/08929092.2018.1445677>.

- Durán, M^a. A. (2012). *El trabajo no remunerado en la economía global* (1^a edición). Fundación BBVA. https://digital.csic.es/bitstream/10261/76517/3/Duran_Trabajo_No_Remunerado.pdf.
- Echevarría, J., y Almendros, L. S. (2017). *Tecnopersonas: cómo las tecnologías nos transforman*. Trea.
- Eco, U. (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Lumen,
- Eco, U. (2016). *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera*. Lumen.
- Edmiston, B. (2014). *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches: engaging students across the curriculum*. Routledge.
- Edmiston, B., & McKibben, A. (2011). Shakespeare, rehearsal approaches, and dramatic inquiry: Literacy education for life. *English in Education*, 45(1), 86-101. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2010.01088.x>.
- Eiermann, A. (2012). Teatro postespectacular. La alteridad de la representación y la disolución de las fronteras entre las artes. *Telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, 8(16), 1-24. <https://doi.org/10.34096/tdf.n16.8944>.
- Eisner, E. W. (1981). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational Researcher*, 10, 5-9. <https://doi.org/10.3102/0013189X010004005>.
- Eliade, M. (1993a). *Jurnal. Volum I*. Humanitas.
- Engeström, Y., y Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an agenda. En D. Kirshner., y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: social, semiotic and psychological perspectives* pp. 301-309. Lawrence Erlbaum.
- Enria, L. (2016). Co-producing knowledge through participatory theatre: reflections on ethnography, empathy and power. *Qualitative Research*, 16(3), 319-329. <https://doi.org/10.1177/1468794115615387>.
- Enrile, J. P. (2016). *Teatro relacional*. Fundamentos.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-47). Paidós MEC.
- Esslin, M. (1983). *Mediations. Essays on Brecht, Beckett and the Media*. Abacus.
- Estalella, A., y Ardévol, E. (2011). E-research: desafíos y oportunidades para las ciencias sociales. *Convergencia*, 18(55), 87-111. <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v18n55/v18n55a4.pdf>
- Estalella, A., Rocha, J., y Lafuente, A. (2013). Laboratorios de procomún: experimentación, recursividad y activismo. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 10(1), 21-48. <https://revistas.ucm.es/index.php/TEKN/article/view/48053>.
- Evreinov, N. (1956). *El teatro en la vida*. Leviatan.
- Facio, A. y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, vol. 3, no. 6. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/bitstream/123456789/122/1/RCIEM105.pdf>.

- Falter, M. M. (2016). Threatening the patriarchy: teaching as performance. *Gender and Education*, 28(1), 20-36. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1103838>.
- Falter, M. M. (2016). Threatening the patriarchy: teaching as performance. *Gender and Education*, 28(1), 20-36. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1103838>.
- Fantoni, J. (2016, 8 y 9 de diciembre). La ecología de la acción: conflicto y responsabilidad. [ponencia]. *Congrés Mondial pour la pensée complexe. Les défis d'un monde globalisé*. París, Francia. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/pensee_complexe/fantoni_la_ecologia_de_la_accion.pdf
- Faria, C. (2016). Lo personal es político: feminismo y antiespecismo. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 3 (3), 20-38. <https://www.revistaleca.org/journal/index.php/RLECA/article/view/67>.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Féral, J. (2011). *Théorie et pratique du théâtre. Au-delà des limites*. Éditions l'Entretemps,
- Féral, J. (2017). Por una poética de la performatividad: el teatro performativo. *Investigación Teatral*, 6-7 (10-11), 25-50. <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2531/4413>
- Fernández Ballesteros, R. (1992). *Introducción a la evaluación psicológica, vol. I*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Consuegra, C. B. (2014). Arte Conceptual en Movimiento: "Performance Art" en sus acepciones de "Body Art" y "Behavior Art, *Anales de Historia del Arte*, 24, 183-200. https://doi.org/10.5209/rev_ANHA.2014.v24.47184.
- Fernández Consuegra, C. B. (2018). *Estudios de performance. Performatividad en las artes escénicas*. OMM Press.
- Fernández Cordero, C. (2019). Historia y teatro político al servicio de la comunidad: Discurso sobre la servidumbre voluntaria (Andrés Recio) y Nuestra América (Bosquejos) (teatro público). *Teatro XXI*, 35, 17-23. <https://doi.org/10.34096/teatroxxi.n35.7053>.
- Fernández Romero, D. (2015). *Destrucción y reconstrucción de la identidad de mujeres maltratadas: análisis de discursos autobiográficos y de publicidad institucional* [Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid, 2012]. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/Tesis/pdfs/Tesis1_Destruccion_Construccion_Identidad_Mujeres.pdf.
- Fernández Vázquez, J. M. (2009). La construcción del personaje femenino en el teatro de la segunda mitad del siglo XIX. Algunos ejemplos. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 43. <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero43/perfeme.html>.
- Fernández, C. (2014). *Estudios de performance. Performatividad en las artes escénicas*. Omm Press.
- Fernández, E. y Martínez, J. (2018). Abriendo la investigación educativa a la pluralidad de contextos, agentes y conocimientos. En E. Fernández Rodríguez., y J. Martínez Rodríguez (Comp.). *Ecologías de Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples*. (pp. 9-26). Morata.

- Ferrando, B. (2010). Desde Artaud. *Itamar. Revista de investigación musical: territorios para el arte*, 3, 14-20. <https://ojs.uv.es/index.php/ITAMAR/article/view/14061/12980>.
- Ferrer Pérez, V. A., Bosch Fiol, E., Navarro Guzmán, C., Ramis Palmer, M. C., y García Buades, M. E. (2008). Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: una aproximación empírica. *Anales de Psicología*, 24(2), 341-352. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/42961>
- Ferrero, A. (2008). Bertolt Brecht en el mercado donde se compran las mentiras. *Revista de crítica literaria marxista*, 2, 33-67. http://www.fim.org.es/02_02.php?id_publicacion=235.
- Firth, R., y Robinson, A. (2016): For a revival of feminist consciousness-raising: horizontal transformation of epistemologies and transgression of neoliberal Time Space. *Gender and Education*, 28(3), 343-358. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1166182>.
- Fischer-Lichte, E. (1996). Thoughts on the interdisciplinarity. *Nature of Theatre Studies, ASSAPH-Studies in the Theatre*, 12, 111-124.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada.
- Fisher Goldsmith, E. (1994). *Lifting the veil: images of the exotic in Judith Gautier's novels (1845-1917)*. [Tesis de doctorado, Brandeis University] Disertación. <https://www.proquest.com/openview/9c003d8b99b266ba8f61ee1ebd689204/1?cbl=18750ydiss=yyparentSessionId=FgpwNmjnjq7AH1yWWmIXvaDluXlIT8m5Kov01FKXTdaw%3Dypq-origsite=gscholarlyaccountid=14778>
- Flaquer, L., Almeda, E., y Navarro-Varas, L. (2006). *Monoparentalidad e infancia*. Fundación «la Caixa». <https://familiasmonomarentales.es/wp-content/uploads/2021/07/MONOPARENTALIDAD-E-INFANCIA-LA-CAIXA.pdf>.
- Fletcher-Watson, B. (2013). Toward a grounded dramaturgy: Using grounded theory to interrogate performance practices in theatre for early years. *Youth Theatre Journal*, 27(2), 130-138. <https://doi.org/10.1080/08929092.2013.837706>.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 106(4) 33-62. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_041167998142322.pdf.
- Fontanille, J. (2016). *Soma y sema. Figuras semióticas del cuerpo*. Universidad de Lima (trabajo original *Some et séma: figures du corps*. Maisonneuve y Larose, publicado en 2004). <https://hdl.handle.net/20.500.12724/10817>.
- Forte, J. (1989). Realism, Narrative, and the Feminist Playwright: A problem of Reception. *Modern Drama*, 32(1), 115-27. <https://doi.org/10.3138/md.32.1.10>.
- Freebody, K., & Finneran, M. (2013). *Drama and social justice*. En M. Anderson., y J. Dunn (Eds.), *How drama activates learning: Contemporary research and practice* (pp. 47-63). Bloomsbury Publishing.
- Freebody, K., & Finneran, M. (2016). Critical issues and intersections: Part 1. In K. Freebody., y M. Finneran (Eds.), *Drama and social justice: Theory, research and practice in international contexts* (pp. 9-13). London. Routledge.
- Freebody, K. & Finneran, M. (Eds.) (2017). *Drama and Social Justice: Theory, research and practice in international contexts*. Routledge.

- Freebody, K. y Goodwin, S. (2018). Critical Perspectives on Applied Theatre for Social Change: Defamiliarising Key Words in the Field. En K. Freebody., M. Balfour., M. Finneran., M. Anderson (Eds) (2018). *Applied Theatre: Understanding Change* (pp. 63-75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78178-5_5.
- Freebody, K., Balfour, M., Finneran, M., Anderson, M. (Eds) (2018). *Applied Theatre: Understanding Change*. Springer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frimberger, K. (2016) A Brechtian theatre pedagogy for intercultural education research, *Journal of Languages and Intercultural Communication*, 16(2),130-147. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1136639>.
- Frost, A. y Yarrow, R. (2015). *Improvisation in Drama, Theatre and Performance: History, Practice, Theory*. Palgrave MacMillan.
- Fuente Monge, G. d. (2013). Los estudios sobre el teatro político de la España del siglo XIX. *Historia y Política. Ideas, procesos y movimientos sociales*, 29, 13-43. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Hyp/issue/view/2145>.
- Fueyo, A. y Andrés, S.d. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19 (2), 81-93. <https://idus.us.es/handle/11441/72876>.
- Fukelman, M. (2017). Teatro Aplicado/Applied Theater y Liminalidad. En J. Dubatti (Coord.), *Poéticas de la liminalidad en el teatro* (pp. 41-58). Escuela Nacional Superior de Arte Dramático (ENSAD).
- Gabriele, J. P. (2003). *Lidia Falcón: teatro feminista*. Fundamentos.
- Gadamer, H-G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Tecnos.
- Gajda, A., Beghetto, R. A., y Karwowski, M. (2017). Exploring creative learning in the classroom: A multi-method approach. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 250-267. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.002>.
- Gajda, A., Karwowski, M., y Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269-299. <https://doi.org/10.1037/edu000133>.
- Gallagher, K. (2000). The everyday classroom as problematic: A feminist pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 30(1), 71-81. <http://www.jstor.org/stable/3202130>.
- Gallagher, K. (2011). *Write Like This: Teaching Real-World Writing Through Modeling and Mentor Texts*. Stenhouse Publishers.
- Gallagher, K. (2018). A Reconsideration of Social Innovation: Drama Pedagogies and Youth Perspectives on Creative and Social Relations in Canadian Schooling. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/90019778>.
- Gallagher, K., y Rodricks, D. J. (2017). Performing to understand: cultural wealth, precarity, and shelter-dwelling youth. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22 (1), 7-21. <https://doi.org/10.1080/13569783.2016.1263556>.

- Gallagher, K., y Sahni, U. (2019). Performing care: re-imagining gender, personhood, and educational justice. *Gender and Education*, 31(5), 631-642. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1609652>.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27 (3), 291-305. <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-3433%28199008%2927%3A3%3C291%3ACV%3E2.0.CO%3B2-6>.
- Gambaro, G. (1980). *Cuatro ejercicios para actrices*. De la Flor.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- García Carpintero, M. A., Ruíz Repullo, C., y Romo Avilés, N. (2019). Acoso sexual juvenil en los espacios de ocio nocturno: Doble vulnerabilidad femenina. *Lectora: Revista De Dones I Textualitat*, (25), 329-351. <https://doi.org/10.1344/Lectora2019.25.20>.
- García Gómez, T., y de Vicente Hernando, C. (2020). El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo. *Educación XXI*, 23(1), 437-458. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23347>.
- García Manso, A., y Silva, A. D. S. (2015). Micromachismos o microtecnologías de poder: la subyugación e infravaloración, que mantienen el significado político y social del “ser mujer” como la desigual. *CONPEDI Law Review*, 1(3), 115-123. <https://indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3399/2915>.
- García Ruiz, V. (2000). Un teatro fascista para España. Los proyectos de Felipe Lluch. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 16(1), 93-134. <https://hdl.handle.net/10171/5247>.
- García, A., Hidalgo, M., López, C. y Román, M. R. (2018). Los micromachismos en los adolescentes. Su asociación con las relaciones de pareja y el modelo de maternidad y paternidad. *Cultura de los cuidados: Revista de Enfermería y Humanidades*, 51, 144-153. <https://doi.org/10.14198/cuid.2018.51.16>.
- García-Huidobro Valdés, V. (2008). *Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula*. Universidad Católica de Chile.
- García-Huidobro Valdés, V. (2016, 18 de enero). *La UC impulsa la incorporación del teatro como asignatura en básica y media*. Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). <https://www.uc.cl/noticias/la-uc-impulsa-incorporacion-de-teatro-como-asignatura-en-basica-y-media/>.
- García-Huidobro Valdés, V. (2021). Teatro Aplicado y Pedagogía Teatral. En L. d. Canto Fariña., V. García-Huidobro Valdés., A. Sedano Solís., y Compañía la Balanza: Teatro y Educación, *Teatro Aplicado en Educación* (pp. 57-112). Universidad Católica de Chile.
- Garré Rubio, S.P. (2015). Hans-Thies Lehmann (2013). Teatro Posdramático. *Acotaciones. Investigación y Creación Teatral*, 34, 273-278. <https://www.resad.com/Acotaciones.new/index.php/ACT/issue/view/2>.
- Garro, E. (2011). *Los recuerdos del porvenir*. 451 editores.
- Gautier, J. (2018). *Las memorias de un elefante blanco*. Universidad de Salamanca. (M. V. Hernández Álvarez, Ed.).
- Giambrone, A. (2016). *Dramatic Encounters: Drama pedagogy and conflict in social justice teaching* [Tesis de doctorado, University of Toronto],

https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72998/3/Giambrone_Antonino_201606_PhD_thesis.pdf

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Gies, D. T. (2007). *La mujer vista por la mujer: El personaje femenino en el teatro escrito por mujeres en la segunda mitad del siglo XIX*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcv12h8>.
- Gil Zafra, M. A. (2001). Planificación Estratégica; el método DAFO. En T. R. Villasante., M. Montañés., y P. Martín (Coords.), *Prácticas Locales de creatividad social. Construyendo Ciudadanía* vol. 2 (pp. 171-190). El Viejo Topo.
- Gil, M. (2021, 26 de marzo). *¿Existe el teatro feminista o no?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=suOqpQfJ2dw>.
- Gimber, A. (2016). El teatro documento de Piscator a Rimini Protokoll. constantes y variantes de un género político en la escena alemana. *Acotaciones: revista de investigación teatral*, 37, 17-34. <https://www.resad.com/Acotaciones.new/index.php/ACT/article/view/118>.
- Giménez Manrique, L. (2018). Propuesta de formación en prevención y actuación ante las agresiones sexuales dirigida al personal que trabaja en los espacios de ocio nocturnos [Trabajo de Fin de Master. Universitat de les Illes Balears]. Archivo digital. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/149039>.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Praeger (trad. Cast., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, publicado en 1990).
- Glaser, B.; Strauss, A. (1967). *The discover of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. P.; Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gomm, R., Hammersley, M., y Foster, P. (2001). *Case study method: key issues, key texts*. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00106.x>.
- González Castro, F., López, L., y Smith, B. (2016). *Performance Art en Chile. Historia, procesos y discursos*. Ediciones Metales Pesados.
- González Ramos, C. M. (2008). Cuerpos fronterizos/ representaciones feministas: Identidad, género y sexualidad en el teatro de Cherríe Moraga. [Tesis de doctorado, Universidad de Oviedo]. Archivo digital. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=IQ2ZZxh2PtW%3D>
- González, L. (1988a). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, 92/93, 69-82. <https://institutoodara.org.br/wp-content/uploads/2019/09/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lesia-gonzales1.pdf>.
- Goodman, L. (1996). Feminisms and performance: feminisms and theatres: canon fodder and cultural change. En P. Campbell (Ed.), *Analysing performance: a critical reader* (pp. 19-47). Manchester University Press.
- Gordo, A., y Serrano A. (Eds.) (2008). *Estrategias y Prácticas Cualitativas de Investigación Social*. Pearson.

- Grajales-Acevedo, C y Posada-Silva, W.Y (2020). El trasfondo didáctico del teatro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 187-210. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1>.
- Greimas, A. (1971). *Semántica estructural*. Editorial Gredos.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 17-48. <https://doi.org/10.25058/20112742.245>.
- Grosz, E. (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Indiana University Press.
- Gruber, C. C. (2015). *Reanimating Theater for a Contemporary Audience: Multimedia Projections and Visual Dramaturgy in the Postdramatic Theater* [Tesis de doctorado, Wesleyan University]. Archivo digital. <https://doi.org/10.14418/wes01.1.1191>.
- Grzyb, M. A. (2016). An explanation of honour-related killings of women in Europe through Bourdieu's concept of symbolic violence and masculine domination. *Current Sociology*, 64 (7), 1036-1053. <https://doi.org/10.1177/0011392115627479>.
- Gubrium, J. F., y Holstein, J. A. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *The Sociological Quarterly*, 39(1), 163-187. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1998.tb02354.x>.
- Gubrium, J. y Holstein, J. (2002). From the individual interview to the interview society. En J. F. Gubrium., y J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research: Context and Method* (pp.3-32). Sage.
- Guini, E. (2021). Teatro posdramático en tiempos de crisis: tres ejemplos de teatro-documento y teatro de creación. *Acotaciones. Investigación y Creación Teatral*, 46, 71-101. <https://doi.org/10.32621/ACOTACIONES.2021.46.03>.
- Gumperz, J. (1981). Conversational inference and classroom learning. En J. L. Green., C. Wallat, (Comps.), *Ethnography and language in educational settings* (pp. 3-23). Ablex.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Halberstam, J. (1995). *Skin Shows: Gothic Horror and the Technology of Monsters*. Duke University Press, 1995.
- Halberstam, J. (1998). *Female Masculinity*. Duke University Press.
- Halberstam, J. (2005). *In A Queer Time and Place*. New York University Press.
- Hämäläinen, R., y Vähäsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169-184. <https://doi:10.1016/j.edurev.2011.08.001>.
- Hanisch, C. (1969). Lo personal es político. *Diario Femenino*. http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/lo-personal-espolitico_final.pdf.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hardt, M., y Negri, A. (2011). *Commonwealth: El proyecto de una revolución del común*. Ediciones Akal.

- Hart, L. (1989). *Making a Spectacle*. University of Michigan Press.
- Hart, L., y Phelan, P. (Eds.) (1993). *Acting Out: Feminist Performances*. University of Michigan Press.
- Hartmann, H. I. (1979). The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Towards a more Progressive Union. *Capital y Class*, 3 (2), 1-33. <https://doi.org/10.1177/030981687900800102>.
- Harvey, D. (2006). La acumulación por desposesión. C. Bueno., M. Pérez Negrete (Coords.), *Espacios globales* (pp. 21-53). Universidad Iberoamericana/Plaza y Valdés.
- Helbo, A. (2013). Les Métamorphoses du spectateur. *Dégradés*, 161, 12-15. https://www.researchgate.net/publication/286759768_Les_metamorphoses_du_spectateur.
- Helbo, A. (2021). La metamorfosis del espectador y la competencia espectacular. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 35, 11-22. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/5074>.
- Heron, J., y Johnson, N. (2017). Critical pedagogies and the theatre laboratory. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 282-287, <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1293513>.
- Holstein, J. A., y Gubrium, J. F. (1995). *The active interview* (Vol. 37). Sage.
- Hooks, B. (1982). *Ain't I a woman?* Pluto Press (trad. Cast., *¿acaso no soy yo una mujer? mujeres negras y feminismo*. Consonni, publicado en 2020).
- Hooks, B., Brah, A., Sandoval, C., Anzaldúa, G., Morales, A. L., Bhavnani, K. K., Coulson, M., Alexander, J. M. y Mohanty, C. T. (2004). *Otras inapropiables: feminismos desde las fronteras*. Traficantes de sueños.
- Hughes, J., y Nicholson, H. (Eds.) (2016). *Critical Perspectives on Applied Theatre*. Cambridge.
- Ibañez, J. (1979). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: teoría y crítica*. Siglo XXI.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.
- Infante, M. (2019, 4 de marzo). *Mujeres creadoras: ¿Cómo dialoga el feminismo con el teatro?* Fundación Teatro a Mil. <https://www.fundacionteatroamil.cl/noticias-2019/mujeres-creadoras-c%C3%B3mo-dialoga-el-feminismo-con-el-teatro/>.
- Irigaray, L. (2007). *Espéculo de la otra mujer*. Akal (trabajo original *Speculum de l'autre femme*. Editions Le Minuit, publicado en 1974).
- Irigaray, L. (2009). *Ese sexo que no es uno*. Akal (trabajo original *Ce sexe qui n'en est pas un*. Éditions du Minuit, publicado en 1977).
- Islas Arévalo, M. A. (2020). Violencia de género en Temporada de huracanes, de Fernanda Melchor: de la violencia subjetiva a la violencia sistémica. *Sincronía*, 79, 261-281. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxv.n79.14a21>.
- Jackson, A., y Vine, C. (2013). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education*. Routledge.
- Jackson, N. (2019). *Exploring Learning Ecologies*. Chalk Mountain.
- Jameson, F. (2013). *Bretch y el Método*. Manantial.

- Jara, O. (1994). *Para sistematizar Experiencias*. Ed. Alforja.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121>.
- Jaramillo-Bolivar, C., y Canaval-Eraza, G. (2020). Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto. *Universidad Y Salud*, 22(2), 178-185. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.189>
- Jasanoff, S. (2004). *Designs on Nature: Science and Democracy in Europe and the United States*. Princeton University Press.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. París: Gallimard.
- Jay, M. (2007). ¿Parresía visual? Foucault y la verdad de la mirada. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 4, 7-22. http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2015/06/jay_4_completo-1.pdf.
- Kapur, M., y Bielaczyc, K. (2012) Designing for Productive Failure, *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 45-83. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.591717>.
- Kartun, M. (2010). En la cocina de Mauricio Kartun: apuntes del Seminario de Desmontaje a *Ala de criados*. En J. Dubatti (Ed. y apénd. crítico), *Ala de criados* (pp. 91-109). Atuel.
- Karwowski, M. (2019). Classroom creative climate: From a static to a dynamic perspective. En I. Lebuda. y V. P. Glăveanu (Eds.). *The Palgrave handbook of social creativity research* (pp. 487-499). NY: Palgrave Macmillan.
- Kerz, L. (1968). Brecht and Piscator, *Educational Theatre Journal*, 20(3), 363-369. <https://www.jstor.org/stable/3205177>.
- Keyssar, H. (1996). *Feminist Theatre and Theory*. Mcmillan.
- Klejewska, K. (2012). Aproximación al concepto del espacio en el teatro postdramático. Dos montajes de Rodrigo García: "Somebody to love" y "¡Haberos quedado en casa, capullos! *Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 16, 139-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5996165>.
- Kollar, I., Hamalainen, R., Evans, M. A., De Wever, B., y Perrotta, C. (2011). Orchestrating CSCL - More Than a Metaphor? En H. Spada., G. Stahl., N. Miyake., y N. Law (Eds.), *Connecting Computer-Supported Collaborative Learning to Policy and Practice: CSCL2011 Conference Proceedings. Volume II — Short Papers y Posters* (pp. 946-947). Hong Kong, China: International Society of the Learning Sciences.
- Kong, T. S., Mahoney, D., & Plummer, K. (2002). Queering the interview. En J. F. Gubrium., y J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 239-258). Sage.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1985). *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*. Columbia University Press, 1985.
- Kristeva, J. (2004): *Poderes de la perversión. Ensayo sobre la obra de Louis Ferdinand Celine. Siglo XXI*. (trabajo original *Pouvoirs de l'horreur: Essai sur l'abjection*. Éditions du Seuil, publicado en 1980).

- Lafuente, A. (2015, 28 de septiembre al 1 de octubre). Ciencia por amor: sin autores, sin expertos, sin propietarios. https://ciuhct.org/application/files/1915/2639/8528/ciencia_por_amor_lisboa.pdf.
- Lagarde, M. (1994). Perspectiva de género. *Diakonia*, 71, 23-29. <http://repositorio.uca.edu.ni/3967/1/Perspectiva%20de%20g%C3%A9nero.pdf>
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI.
- Lambert, K., Wright, P. R., Currie, J., y Pascoe, R. (2016). Performativity and creativity in senior secondary drama classrooms, *NJ*, 40(1), 15-26. <https://doi.org/10.1080/14452294.2016.1189868>.
- Landy, R. J., y Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for change: education, social action and therapy*. Palgrave Macmillan.
- Lapeña Gallego, G. (2011). ¿Feminismo o necesidad?: El proceso artístico en la obra de Eva Hesse y Ana Mendieta. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 101-116. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146241>
- Lasén, A., y Casado, E. (Eds.) (2014). *Mediaciones Tecnológicas. Cuerpos, afectos y subjetividades*. CIS-Universidad Complutense de Madrid.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Laughlin, K. (1999). Brechtian Theory and American Feminist Theatre. En C. Martin., H. Bial, (Eds.), *Brecht Sourcebook* (pp. 213-226). Routledge.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lea Engelkin, T. (2002). Renée Vivien and The Ladies of the Lake. *Nineteenth-Century French Studies*, 30 (3/4), 362-379. <https://www.jstor.org/stable/23537781>.
- Leavitt, D. L. (1980). *Feminist Theatre Groups*. McFarland and Co.
- Lehmann, H. T. (2011). *Teatro Posdramático*. Murcia: Cendeac (trabajo original Le theatre post-dramatique. L'Arche, publicado en 2002).
- Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., y Toivanen, T. (2016). Promoting creativity in teaching drama. *Procedia-social and behavioral sciences*, 217, 558-566. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.046>.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Lessing, G. E. (1993). *Dramaturgia de Hamburgo*. ADE.
- Ley 14/1970 (6 de agosto) General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 187, pp. 12525-12546. Sección I. Disposiciones Generales. Jefatura del Estado. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>.
- Lima Caminha, M. (2020). Hacia una risa posthumana y decolonial: Construyendo una risistencia feminista monstruosa en la payasaria. *Arte y Políticas de Identidad*, 22, 143-169. <https://doi.org/10.6018/reapi.433971>.
- Lin, Y. S. (2012). Adopting Creative Pedagogy into Asian Classrooms? Case Studies of Primary School Teachers. Responses and Dilemma. *Journal of Education and Learning*, 1(2),

- 205-216. <https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p205> Lin, Y. (2016). A third space for dialogues on creative pedagogy: Where hybridity becomes possible. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 43-56 <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.03.001>.
- Lin, Y. S. (2014). A third space for dialogues on creative pedagogy: where hybridity becomes possible. *Thinking Skills and Creativity*, 13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.03.001>
- Linares-Bernabéu, E. (2020). Hacia un análisis del discurso humorístico reivindicativo desde la perspectiva de género. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, Special Issue, 131-151. <https://ddd.uab.cat/record/235386>.
- Lindberg, M., Forsberg, L., y Karlberg, H. (2015). Gendered social innovation – a theoretical lens for analysing structural transformation in organisations and society. *International Journal of Social Entrepreneurship and Innovation*, 3(6), 472-483. <https://doi.org/10.1504/IJSEI.2015.073540>.
- Lippard, L. R. (2001). Mirando alrededor. Dónde estamos y dónde podríamos estar. En P. Blanco., J. Carrillo., J. Claramonte., y M. Expósito (Eds.), *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 51-72). Universidad de Salamanca.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Manantial.
- López Calle, P. (Coord.), Díaz Santiago, M. J., Alvarado Castro, I., Fernández-Cid, E., Matilde y Kuric K., Pastor Bustamante, I., Pastor Bustamante, C. Gallego, C., Cristina y Tiberi Venturucci, B. y Cárdenas Rodríguez, A., Sánchez Escobar, S. y Castillo Mendoza, C. A. (2019) *INSOCTEA. Innovación metodológica del Teatro Social para el aprendizaje de la Ciencias Sociales en el aula 2018-2019*. [Proyecto de Innovación Docente, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/56352/>
- López Fernández-Cao, M. (2000). *Mujeres y creación artística: recuperar la memoria*. Narcea.
- López Fernández-Cao, M. (2013). MAV te observa, entraremos en acción: Las mujeres en el sistema del arte español. Sobre piedras y vientos de igualdad. *Investigaciones Feministas*, 4, 91-110. http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2013.v4.41873.
- López Román, B., y Klein Hagen, H. (2001). *Teorías feministas y sus aplicaciones al teatro feminista británico contemporáneo*. Comares.
- López, R., y Saneleuterio, E. (2016). El valor de la palabra en la prevención de la violencia de género en contextos escolares. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 11, 487-508. <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/3639>.
- López-Antuñano, J. G. (2010). Tendencias en el teatro europeo actual. En M. F. Vieites., C. Rodríguez Alonso (Coords), *Teatrología: nuevas perspectivas: homenaje a Juan Antonio Hormigón* (pp. 184-201). Ñaque.
- Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342, 19-35. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/violencia-de-genero-educacion-y-socializacion-acciones-y-reacciones/sociologia/23486>.
- Lorente, M. (2009). El maltratador, la condición masculina y el maltrato a las mujeres. *Crítica*, Año 59, (960), 44-47. http://www.revista-critica.com/administrador/components/com_avzrevistas/pdfs/a22e10b8e4a3fa5204a729f94ceaaad5-960-Violencia-de-g--nero-problema-social-mar-abr.2009.pdf.
- Lorente, M. (2010). Políticas públicas dirigidas a la erradicación de la violencia de género. *Revista de derecho de Extremadura*, 8, 114-122.

- Lorente, M. (2013). Posmachismo, violencia de género y derecho. *Themis: revista jurídica de igualdad de género*, 13, 67-76.
- Lorente, M. (2019). Violencia pública, violencia privada. *Tiempo de paz*, 134, 92-100. http://revistatiempodepaz.org/revista-134/#dfliip-df_1391/93/.
- Lozano, R. (2014). Prácticas de(s)generadas: escenarios y cuerpos ambulantes. *Investigación Teatral. Revista de Artes Escénicas y Performatividad*, 3(5), 61-77. <https://doi.org/10.25009/it.v3i5.953>.
- Luckin, R. M. (2015, 12 de noviembre). *Resources-based ecologies*. En Nuevos contextos, múltiples mecanismos: Ecologías de aprendizaje. Edul@b de la Universitat Oberta de Catalunya. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cdDWXmsfSWA>.
- Lugones, M. (2011) Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6(2), 105-119. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>.
- Lund, A. (2013). Staging gender: the articulation of tacit gender dimensions in drama classes in a Swedish context. *Gender and Education*, 25(7), 907-922. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.860430>.
- Lutz, F. W. (1981). Ethnography – the holistic approach to understanding schooling. in J. L. Green and C. Wallet (eds.) *Ethnography and Language in Educational Settings* (pp. 51-63). Ablex.
- Maeterlink, M. (1973). *La vida de las abejas*. Plaza y Janés.
- Magallón, C. (2005). Epistemología y violencia. Aproximación a una visión integral sobre la violencia hacia las mujeres. *Feminismo/s*, 6, 33-47. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2005.6.03>.
- Maisuria, A., y Beach, D. (2017). Ethnography and Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.100>.
- Maldonado Gómez, M. C. (2003). Reseña de "La dominación masculina" de Pierre Bourdieu. *Sociedad y economía*, 4, 69-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936012>.
- Maldonado-Torres, N. (2017). El arte como territorio de reexistencia: una aproximación decolonial. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, VIII, 26-28. <https://iberoamericasocial.com/arte-territorio-re-existencia-una-aproximacion-decolonial/>.
- Marín Cepeda, S., y Pradena García, Y. (2021). La performance como instrumento de inclusión y transformación de mujeres supervivientes de violencia de género. *DEVENIR. Revista de estudios culturales y regionales*, 40, 189-214. <https://sites.google.com/site/portaldevenirrev/revista-devenir-pdf>.
- Marín Pineda, A. (2018). Entre el discurso y el performance: sobre el concepto de performatividad y sus transformaciones. *Estudios del Discurso*, 4(2), 21-53. <http://esdi.uaem.mx/index.php/esdi/article/view/25>.
- Marinetti, F. T. (1978). *Manifiestos y Textos futuristas*. Ediciones del Cotal (Trabajo Original Le Futurisme. *Le Figaro*, publicado en 1909).
- Markovich, D. Y., y Rapoport, T. (2013). Creating art, creating identity: Under-privileged pupils in art education challenge critical pedagogy practices. *International Journal of Education through Art*, (9), 7-22. https://doi.org/10.1386/eta.9.1.7_1.

- Martín-Barbero, J. (1993). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Martínez Jiménez, L., y Zurbano-Berenguer, B. (2019). Posmachismo, violencia de género y dinámicas de opinión en los cibermedios. Aproximaciones a la realidad española a partir de la experiencia de eldiario.es. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 16(2), 213-228. <https://doi.org/10.5209/tekn.65173>.
- Martínez Pérez, A. (2008). El vuelo de la alondra: Violencia sistémica y familiar. *Sociedad y Utopía*, 31, 125-140. <https://www.fpablovi.org/sociedad-y-utopia/31/31.pdf>.
- Martínez, J. L. y Burgueño, C. L. (2019). *Patriarcado y capitalismo. Feminismo, clase y diversidad*. Akal editores.
- Martínez-Jiménez, L. (2019). *La mística del postfeminismo neoliberal en el escenario (post)recesivo* [Tesis de doctorado. Universidad Pablo Olavide, Sevilla]. Archivo digital. <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/7039/martinez-jimenez-tesis-18-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Román, M^a A. (2005). Violencias estructurales: obstáculos para el cumplimiento de los derechos humanos de las mujeres pobres. *Feminismo/s*, 6, 49-64. <https://doi.org/10.14198/fem.2005.6.04>.
- Martinic, S. (1987). *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular*. CIDE
- Mathewson Mitchell, D. & Reid, J-A. (2016). (Re)turning to practice in teacher education: embodied knowledge in learning to teach. *Teachers and Teaching*, 23(1)1-17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203775>.
- Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Cátedra ediciones.
- McKinlay, A. (2011). Performativity: From J.L. Austin to Judith Butler. En P. Armstrong., y G. Lightfoot (Eds.), *'The Leading Journal in the Field': Destabilizing Authority in the Social Sciences of Management* MayFlyBooks (pp. 119-142). MPG Books. <http://mayflybooks.org/wp-content/uploads/2010/12/9781906948092TheLeadingPublicationInTheField.pdf>.
- Méndez, M y Torres, V (1997). *Mirando Al Dramaturgo desde el tendido de su obra: Acercamiento a Rodolfo Santana*. Carlos Eduardo Frías (Ed.), Universidad de Michigan.
- Mendoza Zazueta, J. E. (2017). Sobre teatro y lo indefinible: Una perspectiva sobre la delimitación del teatro. / On theater and the indefinable: A perspective on the de-limitation of the theater. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 289-298. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.134>.
- Menke, C. (1997). *La Soberanía Del Arte. La Experiencia Estética en Adorno y Derrida*. Visor.
- Merlin, R. (1999). *Un acercamiento del teatro a la teoría de sistemas de Niklas Luhmann*. Universidad Veracruzana.
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories, Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton University Press. (trad. Cast., *Historias Locales/Diseños Globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal, publicado en 2000)

- Miguel Álvarez, A. de (2005). La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 231-248. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110231A>.
- Miguel Álvarez, A. de (2007). El proceso de redefinición de la violencia contra las mujeres: de drama personal a problema político. *Daimon: Revista internacional de filosofía*, 42, 71-82. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/95911/92181>.
- Miguel Álvarez, A. de (2008). La violencia contra las mujeres: tres momentos en la construcción del marco feminista de interpretación. *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, 38, 129-137. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2008.i38.407>.
- Miguel Álvarez, A. de (2015). *Neoliberalismo sexual* (5ª edición). El mito de la libre elección. Ediciones Cátedra.
- Milena Restrepo, A. (2021, 26 de marzo). *¿Existe el teatro feminista o no?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=suOqpQfJ2dw>.
- Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Sage.
- Mollá Castells, T. (2013). La violencia estructural: ¿la más invisible? *Trabajadora*, 48, 25. <http://docpublicos.ccoo.es/cendoc/038146VIolenciaEstructural.pdf>.
- Monleón, J. (2003). Ganivet y el teatro. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 261-290. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_10.pdf.
- Montes, R. E. (2005). Aportaciones a la crítica feminista. *Kañina, Rev. Artes y Letras*, XXIX (1 y 2), 89-109. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/4688>.
- Montes-Huidobro, M. (1997). El escultor de su alma: el discurso escénico de Ángel Ganivet. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 13(2), 131-151. <https://hdl.handle.net/10171/4332>.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morini, C. (2014). *Por amor o a la fuerza. feminización del trabajo y biopolítica del cuerpo*. Traficantes de Sueños.
- Moss, J. (1987). Women's Theater in France. *Signs*, 12(3), 548-567. <http://www.jstor.org/stable/3174337>.
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España, 1970-2018)*. Octaedro.
- Motos, T., Benlliure, V. A., y Fields, D. L. (2019) The impact of theatrical experiences on young adults in Spain. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 192-200. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1494562>.
- Motos, T., y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.
- Motos, T., y Navarro, A. (2021). ¿Hacia dónde puede ir el Teatro en la Educación? *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 9, pp. 10-41. <http://ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/>.
- Motos, T., y Navarro, A. (2021). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia? *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 10, 109-125. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.109-125>.

- Motos, T., Navarro, A., Ferrandis, D., y Stronks, D. (2013). *Otros escenarios para el Teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Mreiwed, H., Carter, M. R., y Shabtay, A. (2017). Building classroom community through drama education. *NJ*, 41(1), 44-57. <https://doi.org/10.1080/14452294.2017.1329680>.
- Munday, C., Anderson, M., Gibson, R., y Martin, A. J. (2016). Drama in schools. Agency, community and the classroom. En M. Finneran y K. Freebody (Eds.), *Drama and social justice: Theory, research and practice in International contexts* (pp. 75-88). Routledge.
- Munévar-Munévar D.I, Mena-Ortiz L.Z (2009). Violencia estructural de género. *Revista de la Facultad de Medicina*. 57, 356-365. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v57n4/v57n4a08.pdf>.
- Muñoz López, P. (2014). Arte feminista. Empoderamiento de las mujeres en el arte.: El ejemplo de Paula Rego. *Cuadernos Kóre*, 8, 237-265. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CK/article/view/2042/987>.
- Muñoz, C. (2015). *La violencia de género: identificación y prevención*. [s.l.]. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Murphy, A. (2017). Yeats's and Maeterlinck's Dramatic Symbolism. *The Yeats Journal of Korea*, 52, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14354/yjk.2017.52.57>.
- Murray, B. (2016). *Theatre in Education in Britain: Origins, development and influence*. Methuen Drama.
- Nateras González, M. E. (2021). Aproximación teórica para entender la violencia desde un enfoque crítico. *Telos*, 23 (2), 305-324. <https://doi.org/10.36390/telos232.07>.
- Navarro-Pérez, J. J., Carbonell, A., y Oliver, (2019). The Effectiveness of a Psycho-educational App to Reduce Sexist Attitudes Among in Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 24 (1), 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.002>.
- Nead, L. (1998). *El desnudo femenino arte, obscenidad y sexualidad*. Tecnos.
- Neelands, J. (2007). Taming the political: the struggle over recognition in the politics of applied theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(3). <https://doi.org/10.1080/13569780701560388>.
- Neelands, J. (2009). Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189. <https://10.1080/13569780902868713>.
- Nelson, C., Treichler, P. A., y Grossberg, L. (1992). Cultural studies: An introduction. *Cultural studies*, 1(5), 1-19.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama: the gift of theatre*. Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2011). Applied drama/theatre/performance. En S. Schonmann (Ed.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (pp. 241-247). Sense Publishers.
- Nieto Nieto, M^a. D. (2017). Violencia de género y violencia sistémica. Preguntas de género al Pacto de Estado contra la violencia. *Mientras tanto*, 163. <http://www.mientrastanto.org/sites/default/files/pdfs/3603.pdf>.

- Núñez Puente, S., y Gámez Fuentes, M^a. J. (2017). Spanish feminism, popular misogyny and the place of the victim, *Feminist Media Studies*, 17 (5), 902-906, <https://doi.org/10.1080/14680777.2017.1350527>.
- O'Connor, P. (2013). Drama as critical pedagogy: Re-imagining terrorism. En M. Anderson., y J. Dunn (Eds.), *How drama activates learning: Contemporary research and practice* (pp. 125-134). Bloomsbury.
- Oddone, C. (2017). Poner el foco en los hombres para eliminar la violencia contra las mujeres. *Revista CIDOB d' Afers Internacionals*, 117, 145-69, <https://doi.org/10.24241/rcai.2017.117.3.145>.
- Olavarría, J. (2001). Hombres, identidades y violencia de género. *Revista de la Academia*, 6, 101-127
- Oliva, C., y Torres, F. (2014). *Historia básica del arte escénico*. Cátedra ediciones.
- Olivares, C. (1997). *Glosario de términos de crítica literaria feminista*. El Colegio de México.
- Ortega, P. (2004). La dialéctica contra la guerra en Bertold Brecht. *Mientras Tanto*, 93, 141-153. <https://www.jstor.org/stable/27820783>.
- Ostrom E. (2016). The Comparative Study of Public Economies. *The American Economist*, 61(1), 91-107. <https://doi.org/10.1177/0569434515626858>.
- Osuna, M. T. (2018). Los paradigmas del teatro realista en Henrik Ibsen y Lennox Robinson: sociedad vs individuo. Contrastes y similitudes en Casa de Muñecas y Encrucijada. *Alfinge*, 30, 107-124. <http://hdl.handle.net/10396/18507>.
- Oyarzún, M. (2019, 4 de marzo). *Mujeres creadoras: ¿Cómo dialoga el feminismo con el teatro?* Fundación Teatro a Mil. <https://www.fundacionteatroamil.cl/noticias-2019/mujeres-creadoras-c%C3%B3mo-dialoga-el-feminismo-con-el-teatro/>.
- Oziebło Rajkowska, B. (2002). Una imagen propia: La innovación protagonizada por dramaturgas norteamericanas de principios de siglo. En R. M. García Rayego., E. Piñero Gil (Coords.), *Voces e imágenes de mujeres en el teatro del siglo XX. Dramaturgas anglonorteamericanas* (pp. 15-44). Editorial Complutense.
- Pagani, M. P. (2013). Dalla scena alla pagina: le 'trasfigurazioni' di Eleonora Duse. *ENTHYMEMA*, 9, 269-282. <https://doi.org/10.13130/2037-2426/3591>.
- Palau, M. (2021, 26 de marzo). *¿Existe el teatro feminista o no?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=suOqpQfJ2dw>.
- Pallini, A. V. (2011). *Antropología del Hecho Teatral. Etnografía de un teatro dentro del teatro*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Archivo digital. <https://www.tdx.cat/handle/10803/31963#page=1>.
- Panadero, J. A. y Simón, N. (2021). Nuevas masculinidades y masculinidad hegemónica. *El Diario.es*, 132. https://www.eldiario.es/castilla-la-mancha/dialogando-con-la-sociedad-y-las-ciencias-politicas/nuevas-masculinidades-masculinidad-hegemonica_132_8579284.html.
- Parrondo, E. (2009). Lo personal es político. *Trama y fondo: revista de cultura*, 27, 105-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324087>.

- Pascual, M., y Herrero, Y. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir futuro. *CIP-Ecosocial-Boletín ECOS*, nº 10. https://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Boletin%20ECOS/ECOS%20CDV/Boletin%2010/ecofeminismo_construir_futuro.pdf.
- Pastor Bravo, M. del M., Ballesteros Meseguer, C., Seva Llor, A. M., y Pina-Roche, F. (2018). Conocimientos, actitudes y prácticas de adolescentes españoles sobre la violencia de pareja. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (1), 145-158. <https://doi.org/10.6018/iQual.301161>
- Pavis, P. (1993). Estudios teatrales. En M. Angenot., J. Bessiere et. al., D. Fokkema., E. Kushner (Dir.), *Teoría literaria* (pp. 110-124). Siglo XXI.
- Pavis, P. (2008). Puesta en escena, performance: ¿cuál es la diferencia? *Telón de fondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, 7, 1-37. <https://doi.org/10.34096/tdf.n7.9423>.
- Pavis, P. (2016). *Diccionario de la performance y del teatro contemporáneo*. Paso de Gato.
- Pavis, P. (2017). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Paidós.
- Pellois, A. (2012). Le théâtre symboliste : de la critique sociale et politique à l'utopie civique et théâtrale. *Études littéraires*, 43(3), 93-108. <https://doi.org/10.7202/1016849ar>.
- Pérez Camarero, S. (2019). *La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España*. Instituto de la Juventud. <http://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/la-violencia-de-genero-en-los-jovenes>.
- Pérez Jiménez, M. (1996). *Realismo y post-realismo en la literatura y el teatro contemporáneos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/813>.
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Pérez Orozco, A. y Agenjo Calderón, A. (2018). Economía feminista: viva, abierta y subversiva. *Dossieres EsF*, 29, 6-10. https://ecosfron.org/wp-content/uploads/Dossier-29_finales.pdf.
- Pérez Rodríguez, C. (2020). Sobre la crítica literaria patriarcal y la búsqueda del reconocimiento de las mujeres: "Escritoras en lengua francesa. Renovación del canon literario". *Estudios románicos*, 29, 481-484. <http://hdl.handle.net/10201/99482>.
- Pérez, P., y Gil, C. (2016). Los rostros de Lulu. De Frank Wedekind a Lou Reed. *El Genio Maligno. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 18, 1-11. https://elgeniomaligno.eu/wp-content/uploads/2016/03/EGM18-materia_ilusion-1.pdf.
- Perry, J. M. A Confederate Flag Vexes America Once Again, As Southerners Battle Each Other Over Heritage, *The Wall Street Journal*, February 4, p. A20.
- Piscator, E. (2001). *El teatro político: y otros materiales*. Hiru Argitaletxea. (Trabajo Original *Das Politische Theater*, publicado en 1929).
- Pollock, G. (2013). *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte*. Fiordo.

- Popkewitz, T. (1980). Paradigms in Educational Science: Different Meanings and Purpose to Theory. *Journal of Education*, 162(1), 28-46. <https://doi.org/10.1177/002205748016200104>.
- Posada, F. (1968). Brecht y la vanguardia maldita. *Ideas y Valores*, 30-31, 13-44. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/29004>.
- Prendergast, M., y Saxton, J. (2009). (Eds.). *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*. Intellect.
- Prendergast, M., y Shenfield, R. (2018). From theatre to performance studies: collaborating on curriculum change with secondary level dramatic arts teachers. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 118-132. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1551127>.
- Prentki, T., y Preston, S. (Eds.) (2009). *The Applied Theatre Reader*. Routledge.
- Prentki, T., Preston, S., y Balfour, M. (Eds.) (2015). *Applied Theatre: Development*. Bloomsbury Methuen Drama.
- Preston, S. (2016). *Applied Theatre: Facilitation: Pedagogies, Practices, Resilience*. Bloomsbury Academic.
- Prieto López, J. I. (2013). *Teatro Total: la arquitectura teatral de la vanguardia europea en el período de entreguerras*. [Tesis de doctorado, Universidade da Coruña]. Archivo digital. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/10334>.
- Prieto, A. (2009). ¡Lucha libre! Actuaciones de teatralidad y performance. En D. Adame (Coord., Ed.), *Actualidad de las artes escénicas: perspectiva latinoamericana* (pp. 116-143). Universidad Veracruzana, Facultad de Teatro, Xalapa.
- Puleo, A. H. (2017a). ¿Qué es el ecofeminismo? *Quaderns de la Mediterrània*, 25, 210-215. https://www.iemed.org/wp-content/uploads/2021/05/%C2%BFQue%CC%81-es-el-ecofeminismo_-1.pdf
- Puleo, A. H. (2017b). Nuevas formas de desigualdad en un mundo globalizado. El alquiler de úteros como extractivismo. *Revista europea de derechos fundamentales*, N°. Extra 29, 165-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=132337>
- Radrigán, F. (2019, 4 de marzo). *Mujeres creadoras: ¿Cómo dialoga el feminismo con el teatro?* Fundación Teatro a Mil. <https://www.fundacionteatroamil.cl/noticias-2019/mujeres-creadoras-c%C3%B3mo-dialoga-el-feminismo-con-el-teatro/>.
- Ranieri, M., Giampaolo, M., Bruni, I. (2019). Exploring educators' professional learning ecologies in a blended learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 4(50), 1-14. <https://10.1111/bjet.12793>.
- Raventós-Pons, E. (2011). El cuerpo en performance: Algunas reflexiones sobre la obra de Esther Ferrer y Nieves Correa. *Letras Femeninas*, 37(1), 15-30. <https://www.jstor.org/stable/23021841>.
- Re, L. (2015). Eleonora Duse and Women: Performing Desire, Power, and Knowledge. *Italian Studies*, 70(3), 347-363, <https://doi.org/10.1179/0075163415Z.000000000106>.
- Redmond, J. (1991). *Violence in drama*. Cambridge University Press.

- Reinelt, J. (1989). Feminist Theory and the Problem of Performance. *Modern Drama* 32(1), 48-57. <https://doi.org/10.3138/md.32.1.5>
- Rendueles, C. (2017). La gobernanza emocional en el capitalismo avanzado. Entre el nihilismo emotivista y el neocomunitarismo adaptativo. *Revista de Estudios Sociales*, 62, 2017, 82-88. <https://dx.doi.org/10.7440/res62.2017.08>.
- Rest, J. (1979). *Conceptos de Literatura Moderna*. Centro Editor de América Latina S. A.
- Robichez, J. (1957). *Le symbolisme au théâtre: Lugné-Poe et les débuts de l'Œuvre*. L'Arche.
- Rodrigo Burón, D. (2013). El origen del teatro épico. Fundamentos para una práctica revolucionaria. *SCIENTIA HELMANTICA. Revista Internacional de Filosofía*, 1, 137-163. <https://revistascientiahelmantica.usal.es/docs/Vol.01/00.-Scientia-Helmantica.-Volumen-I.pdf>.
- Rodríguez de Noutary, M. L. (1995, 12 al 20 de mayo de 1988). La visión del mundo simbolista en el pájaro azul de Maurice Maeterlinck [ponencia]. *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales de Literatura Francesa* (pp. 63-79), San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina. https://www.academia.edu/36253104/Actas_de_las_Primeras_Jornadas_Nacionales_de_Literatura_Francesa.
- Rodríguez, C. (2020). *Sobre la crítica literaria patriarcal y la búsqueda del reconocimiento de las mujeres: "Escritoras en lengua francesa. Renovación del canon literario"*. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/99482>.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., y García-Jimenez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Plaza, P. (2011). *Crítica teatral y medios: el caso Beckett y Godot*. Apuntes/Frontera Sur.
- Rodríguez-Plaza, P. (2014). La investigación teatral: recepción, receptividad y fantasía del investigador. *Aisthesis*, 56, 193-209. <https://www.scielo.cl/pdf/aisthesis/n56/art11.pdf>
- Román, R. y Faepb, A. A. (2017). Juventud universitaria, micromachismos y relaciones de noviazgo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28, (74), 149-169. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/935/930>.
- Romero, A. (2005). Entre el teatro de repertorio y las vanguardias (las experiencias dramáticas de los Machado, Azorín y Baroja). *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 14, 331-354. <https://doi.org/10.5944/signa.vol14.2005>.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. En R. R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). Monthly Review Press.
- Rubio Jiménez, J. (1989). Melodrama y teatro político en el siglo XIX: El escenario como tribuna política. *Castilla-Estudios de Literatura*, 14, 129-149. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/15404>.
- Ruiz Carreras, M. (2019). Reseña de Adams, Carol J. (2016). La política sexual de la carne. una teoría crítica feminista vegetariana. Madrid: ochodocuatro ediciones. *Papeles del CEIC*, 57 (1), 1-4. <https://doi.org/10.1387/pceic.20143>.

- Ruiz-Repullo, C., López-Morales, J., y Sánchez-González, P. (2020). Violencia de género y abuso de alcohol en contextos recreativos. *Revista española de drogodependencias*, 45 (2), 13-22. https://www.aesed.com/upload/files/v45n2_1_carmenruiz-et-al.pdf.
- Ryan G. W., y Bernard H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada La administración digital del mundo*. Caja Negra.
- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*. Vintage Books (Random House)
- Sales Oliveira, C., Monteiro, A. A., y Ferreira, S. P. (2019). Gender consciousness through applied theatre. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, (1), 77-92. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.OJS352>.
- Sambade Baquerín, I. (2020). *Masculinidades, violencia e igualdad: El (auto)control de los hombres como estrategia de poder social*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Sánchez Navarro, C. (2017). El adolescente como autor y víctima de delitos sexuales y de violencia de género. Prevención y detección en el ámbito educativo [Trabajo de Fin de Master. Universidad de Cantabria]. Archivo digital. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/13735>.
- Sánchez Vanegas, M. (2018). Escritura teatral. Los ciegos: una tragedia simbolista. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(13), 133-143. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a6>.
- Sánchez, J. A. (2007). El teatro en el campo expandido. *Quaderns portàtils*, 32. https://img.macba.cat/public/uploads/20140204/QP_16_Sanchez.pdf.
- Sánchez, J. A. (2011). Para una lectura postteatral del Teatro Posdramático de Hans-Thies Lehman. En H. T. Lehmann, *Teatro Posdramático* (pp. 17-25). Murcia: Cendeac (prólogo a la edición española). <https://blog.uclm.es/joseasanchez/para-una-lectura-postteatral-del-teatro-posdramatico-de-hans-thies-lehman/>.
- Sánchez, J. A. (2013). In-definiciones. El campo abierto de la investigación en artes. *Artes, la revista*, 12(19), 36-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/26282/20779518>.
- Sánchez, J. A., y Belvis, E. (Eds). (2015). *No hay más poesía que la acción. Teatralidades expandidas y repertorios disidentes*. Paso de Gato.
- Sandoval, C. (1991). U.S. Third World Feminism: The Theory and Method of Oppositional Consciousness in the Postmodern World. *Genders*, 10, 1-24. <https://doi.org/10.5555/gen.1991.10.1>.
- Sangrà, A., Estévez, I., Iglesias, V., y Souto-Seijo, A. (2019). Desarrollo profesional docente a través de las ecologías de aprendizaje: Perspectivas del profesorado. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 68, 42-53. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1307>.
- Sangrà, A., Raffaghelli, J. E. y Veletsianos, G. (2019). Lifelong learning Ecologies: Linking formal and informal contexts of learning in the digital era. *British Journal of Educational Technology*. 50(104). <https://doi.org/10.1111/bjet.12828>.
- Sannino, A., y Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory. *Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 43-56. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140304>.

- Santo, M. de. (2013). Prolegómenos de la performatividad: Un diálogo posible entre J.L. Austin, J. Derrida y J. Butler. *Sapere Aude*, 4(7), 368-384. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/5509>.
- Santos, B. (2017). *Teatro del oprimido. Raíces y Ala. Una teoría de la praxis*. Descontrol.
- Santos, B. (2020). *Teatro de las oprimidas. Estéticas feministas para poéticas políticas*. Del Signo.
- Sassen, S. (2003). *Contrageografías de la Globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Traficantes de Sueños.
- Sau, V. (1981). *Diccionario Ideológico Feminista I*. Icaria.
- Savona, J. L. (1984). French Feminism and Theatre: An Introduction. *Modern Drama*, 27, 540-545. <https://doi.org/10.1353/mdr.1984.0069>.
- Sawyer, K. (2019). *The Creative Classroom: Innovative Teaching for 21st-century Learners*. Teachers College Press.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (2006). Knowledge building. En R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97-115). Cambridge University Press.
- Schechner, R. (2002). *Performance Studies. An Introduction*. Routledge.
- Schechner, R. (2017). Cómo performar el siglo XXI. *Investigación Teatral. Revista de Artes Escénicas y Performatividad*, 7(10-11), 11-23. <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2525>
- Schenk, H. G. (1986). *El espíritu de los románticos europeos*. Fondo de Cultura Económica.
- Schlueter, J. (Ed.) (1989). *Feminist Rereadings of Modern American Drama*. UNKNO.
- Scholz, R. (2013). El patriarcado productor de mercancías. Tesis sobre capitalismo y relaciones de género, *Revista Constelaciones*, 5, 44-80. <http://constelaciones-rtc.net/article/view/815>.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schroeter, S. (2013). "The way it works" doesn't: Theatre of the Oppressed as Critical Pedagogy and Counternarrative. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36, 4, 394-415. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.4.394>.
- Schwarz, R. (2009). Altibajos en la actualidad de Brecht. *New left review*, 57, 79-99. <https://newleftreview.es/issues/57/articles/roberto-schwarz-altibajos-en-la-actualidad-de-brecht.pdf>.
- Seale, C., Globo, G., J. F. Gubrium., Silverman, D. (2004). Introduction: Inside Qualitative Research (paperback edition). En M. Andrews., S. D. Sclater., C. Squire., M. Tamboukou., C. Seale., G. Gobo., y D. Silverman, *Qualitative Research Practice* (1-12). Sage Publications.
- Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes*, 23: 104-113. <https://doi.org/10.7238/a.v0i23.3260>.
- Sedano Solís, A. (2021). Antecedentes teóricos del teatro aplicado en educación. En L. d. Canto Fariña., V. García-Huidobro Valdés., A. Sedano Solís., y Compañía la Balanza: Teatro y Educación, *Teatro Aplicado en Educación* (pp. 13-56). Universidad Católica de Chile.

- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Seppänen, S., Tiippana, K., Jääskeläinen, I., Saari, O., y Toivanen, T. (2019). Theater improvisation promoting interpersonal confidence of student teachers: A controlled intervention study. *The European Journal of Social y Behavioural Sciences*, 24(1), 2770–2788. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.244>.
- Sharples, M., y Anastopoulou, S. (2012). Designing orchestration for inquiry learning. En K. Littleton, E. Scanlon., y M. Sharples (Eds.), *Orchestrating inquiry learning* (pp. 69-85). Routledge.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology y Distance Learning*, 2, 3-10. https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf.
- Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*, 27(1), 1-26. https://www.academia.edu/2857165/Learning_and_knowing_in_networks_Changing_roles_for_educators_and_designers.
- Silva, A. D. S., García-Manso, A., y Barbosa, G. S. D. S. (2019). Una revisión histórica de las violencias contra mujeres. *Revista direito e Praxis*, 10, 170-197. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/30258>.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. University of London Press.
- Sloan, C. (2018). Understanding spaces of potentiality in applied theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23(4), 582-597. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1508991>.
- Solano Ruiz, M. C., Siles González, J., Noreña Peña, A. L., FernándezMolina, M. A., Pazos Moreno, J. M., Peña Rodríguez, A., Domenech, N., Andina Díaz, E. (2020). La utilización de la Dramatización y el photovoice ante la violencia de género. Una simbiosis para la pedagogía de los cuidados. En: R. Roig-Vila., (Coord.). *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2019-20* (pp. 1379-1386). Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/112414>.
- Solberg Arnsten, E. (2017). *Ibsen en España El caso de El hijo de Don Juan de José Echegaray* [Tesis de doctorado, Norges Arktiske Universitet]. Archivo digital. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11469/thesis.pdf?sequence=1>.
- Solga, K. (2020). *Teatro y feminismo*. OsoLiebre (trabajo original *Theatre and Feminism*. Red Globe Press, publicado en 2015).
- Solga, K. (2021, 8 de abril). *Teatro y feminismo* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WzxQJqIfwgY>.
- Sonnino, L.A. (1990). El espíritu feminista en las obras de dramaturgas latinoamericanas. *CUNY Academic Works*, 1(1). https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1055ycontext=bb_etds.

- Sousa, L.P.Q. y Pessoa, R.R. (2019). Humans, nonhuman others, matter and language: a discussion from posthumanist and decolonial perspectives. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(2), 520-543. <https://doi.org/10.1590/010318135373715822019>.
- Sparkes, A. C. (2003). Review Essay: Transforming Qualitative Data into Art Forms. *Qualitative Research*, 3(3), 415-420. <https://doi.org/10.1177/1468794103033011>.
- Spindler, G.; Spindler, L. (1992). Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. En M. D. Lecompte., W. L. Millroy., J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 53-92). Academic Press.
- Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?* C. Nelson., L. Grossberg (Rds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Macmillan Education (trad. Cast., ¿Puede hablar el subalterno? El Cuenco de Plata, publicado en 2011).
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt Rinehart and Winston
- Stahl, S. (2018). Acting Out to Call In: Practicing Theatre of the Oppressed With High School Students. *The Educational Forum*, 82(3), 369-373. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1457123>.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press.
- Stanislavski, C. (1994). *El trabajo del Actor sobre sí mismo*. Quetzal.
- Starr, J. (2018). Sino Evil – See No Evil: Graphic Violence in Octave Mirbeau and Judith Gautier. *Excavatio*, XXX. <http://aizen.zolanaturalismassoc.org/excavatio/articles/v30/Starr.pdf>.
- Stoner, R. (1999). El debate sobre género en la narración life in the iron-mills de Rebecca Harding Davis: implicaciones para la traducción. En M. D. Fernández de la Torre Madueño., L. Taillefer de Haya., A. M. Medidan Guerra (Coords.), *El sexismo en el lenguaje: Volumen II* (pp. 529-539). Diputación de Málaga, Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga (CEDMA).
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Strindberg, A. (1982). *Teatro escogido*. Alianza editorial.
- Suler, J. R. y Phillips, W. L. (2009). The Bad Boys of Cyberspace: Deviant Behavior in a Multimedia Chat Community. *CyberPsychology y Behavior*, 1(3), 275-294. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.275>.
- Távora Arroyo, M. (2021, 26 de marzo). *¿Existe el teatro feminista o no?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=suOqpQfJ2dw>.
- Taylor, D. (2002). *What is Performance Studies?* [Entrevista]. Hemispheric Institute of Performance and Politics. <https://hdl.handle.net/2333.1/70rxwdwg>.
- Taylor, L. (2019). Towards a concept of inefficiency in performance and dialogue practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(3), 333-351. <https://doi.org/10.1080/13569783.2019.1619449>.
- Taylor, P. (2003). *Applied Theatre: Creating Transformative Encounters in the Community*. Heinemann Educational Books.

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1)*. Paidós.
- Tedlock, D. (1987). Questions concerning dialogical anthropology. *Journal of Anthropological Research*, 43(3), 325-344. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/jar.43.4.3630541>.
- Teixidó, J. (1978). *Rebombori 2*. Edicions 62.
- Thompson, J. (2009). *Performance Affects: Applied Theatre and the End of Effect*. Palgrave Macmillan.
- Thompson, J. (2014). *From Disaster Tragedies to Spectacles of War*. Seagull Books.
- Tierney, W. G. (2002). Get real: Representing reality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/09518390210145444>.
- Toivanen, T., Pyykkö, A. y Ruismäki, H. (2011). Challenge of the Empty Space: Group Factors as a Part of Drama Education. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 29, 402-411. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.256>.
- Toivanen, T., Salomaa, R-L., y Halkilahti, L. (2016). Does classroom drama support creative learning? Viewpoints on the relationship between drama teaching and group creativity. *The Journal for drama in Education*, 32(1), 39-56. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/does-classroom-drama-support-creative-learning-viewpoints-on-the->
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Toledano, J. (1992, del 24 al 29 de agosto). Teatro simbolista en España: algunas formas del poema dramático. [ponencia]. *Actas de XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*/coord. por J. Villegas, Vol. 4, 1994, Encuentros y desencuentros de culturas: siglos XIX y XX (pp. 97-105), Irvine, USA. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih_11_4_013.pdf.
- Toriz, M. (2009). La teatrología y las artes escénicas. En D. Adame (Coord., Ed.), *Actualidad de las artes escénicas: perspectiva latinoamericana* (pp. 78-92). Universidad Veracruzana, Facultad de Teatro, Xalapa. <http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/bitstream/11271/2570/1/383pubaemMT11.pdf>.
- Torres Monreal, F. (2000). Los límites del teatro: códigos y signos teatrales. *Anales de Filología Francesa*, 9, 333-342. <https://revistas.um.es/analesff/article/view/18661>.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz y M. D. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 11-22). Morata.
- Torres, J. (1990). *Proyecto Docente*. Universidad de La Coruña.
- Trastoy, B. (2009). Miradas críticas sobre el teatro posdramático. *AISTHESIS: Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*, 46, 236-251. <https://doi.org/10.4067/S0718-71812009000200013>.
- Trastoy, B. (2013). Teatro posdramático: problemas de teoría y crítica. *Boletín GEC*, (17), 15-24. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/boletingec/article/view/1142>.

- Trinidad, A., Carrero, V. Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada «Grounded Theory». La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Trupia, A. (2021). Sobre Teatro Aplicado. Teoría y Práctica, de María Fukelman (Comp.). *Exlibris*, 10, 363-366. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3551/2422>.
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. Siglo XXI (trabajo original *The forest of symbols. Aspects of Ndembu ritual*. Cornell University Press, publicado en 1967).
- Turner, V. (1982). Frame, Flow and Reflection: Ritual and Drama as Public Liminality. *Japanese Journal of Religious Studies*, 6(4), 465-499. <https://www.jstor.org/stable/30233219>.
- Ubersfeld, A. (1997). *La escuela del espectador*. Asociación de directores de Escena de España.
- Ubersfeld, A. H. G. (1999). The actantial model in theatre. En A. H. G. Ubersfeld (Ed.), *Reading theatre* (pp. 32-71). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442679023-00>.
- Valcárcel, A. (2019). *Ahora, feminismo: cuestiones candentes y frentes abiertos*. Ediciones Cátedra.
- Valdés, D. (2021, 26 de marzo). *¿Existe el teatro feminista o no?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=suOqpQfJ2dw>.
- Valentini, V. (2011). Teatro épico y nuevo teatro. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*, 38, 294-310. <http://hdl.handle.net/20.500.11904/706>.
- Valle Aparicio, J. E. (2015). Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas el caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) gallegos. *Innovación educativa*, 25, 327-342. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2861>.
- Valverde-Sánchez, I. M. (2020). El teatro contemporáneo: dualidad de escenografía y mundo audiovisual de la mano de Manolo Carrasco. *Tsantsa. Revista De Investigaciones artísticas*, (9), 335-351. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/3425>
- Van Gennep, A. (1960). *The Rites of Passage*. University of Chicago Pres (trad. Cast., *Los ritos de paso*. Taurus, publicado en 1988).
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- van Muylemn, M. (2018). El teatro posdramático de Hans-Thies Lehmann: gestación y revisión del concepto. *Telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, 14(28), 27-52. <https://doi.org/10.34096/tdf.n28.5476>.
- Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House Grupo Editorial
- Vargas Escobedo, J. J. M. (2017). De qué te ríes: la farsa moderna. *Arte, entre paréntesis*, 5, 27-32. <https://doi.org/10.36797/aep.vi5.54>.
- Vass, E., y Deszpot, G. (2017). Introducing experience-centred approaches in music teacher education-Opportunities for pedagogic metamorphosis. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.003>.

- Veiga Barrio, M. I. (2010). *La construcción de las relaciones de género en el teatro andaluz contemporáneo* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada/Instituto de Estudios de la Mujer]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10481/4926>.
- Velasco, A. (2017). *La ética animal ¿Una cuestión feminista?* Cátedra ediciones.
- Velasco, A. (2020). Ética animal y feminismo: hacia una cultura de paz. *Nueva Sociedad*, 288, 69-80. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/4.TC_Velazco_288.pdf.
- Vélez Sainz, J. (2013). De Piscator a César Vallejo: los primeros intentos de teatro proletario en español. *Impossibilia*, 15, 20-37. <http://hdl.handle.net/10481/51629>.
- Vergine, L. (2000). *Body, Art and Performance. The Body as Language*. Skira editore.
- Vianello, M., y Caramazza, E. (Coauts.) (2002). *Género, espacio y poder: para una crítica de las Ciencias Políticas*. Cátedra ediciones.
- Vicente Hernando, C. d. (2013). *La escena constituyente: teoría y práctica del teatro político*. Centro de Documentación Crítica.
- Vieites, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 493-508. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/09/256-06.pdf>.
- Vieites, M. F. (2014a). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 77-101. <https://doi.org/10.14201/teoredu201426177101>.
- Vieites, M. F. (2014b). La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación. *Historia de la Educación*, 33, 325-350. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/12641>.
- Vieites, M. (2017). *La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral. Educação y Realidade*, 42(4), pp. 1521-1544. <https://doi.org/10.1590/2175-623662918>.
- Vieites, M. F. (2020). Teatro y educación en la Ley General de 1970. Avances y retrocesos. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 29(2), 50-63. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.04>.
- Vigo-Arrazola, B. (2019). Editorial: Formación de profesorado, Investigación y Justicia social. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(4), 1-7. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11740>.
- Vigoya, M. V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>.
- Villagrà Sobrino, S. L. (2012). *Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y puesta en marcha de actividades colaborativas con TIC en educación primaria* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Archivo digital. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1464>.
- Villahoz, C. (2020, del 15 al 31 de octubre). *La función dramática de los hijos en la evolución de Nora Helmer Investigación sobre Casa de Muñecas, drama de Henrik Ibsen* [comunicación]. XII Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres, Jaén, España. https://www.revistacodice.es/publi_virtuales/xii_congreso_mujeres/comunicaciones/villahoz_rodriguez.pdf.

- Villalobos Herrera, Á. (2017). Teatro y performance: (Des)encuentros. *Investigación Teatral. Revista de Artes Escénicas y Performatividad*, 7(10-11), 51-68. <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2534>.
- Villalobos, A., y Cabanzo, F. (2020). La experiencia como forma de conocimiento. Propuesta metodológica para la creación artística desde el diálogo y la performance. *INDEX. Revista de Arte Contemporáneo*, 10, 94-111. <https://doi.org/10.26807/cav.vi10.369>.
- Villanueva Vargas, M. C. (2019). *Opening spaces for Critical Pedagogy through Drama in Education in the Chilean classroom* [Tesis de doctorado, Trinity College Dublin. School of Education]. Archivo digital. <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/86151>.
- Villar, M. S. (2017). Simbolismo e Sinestesia em Les Aveugles de Maurice Maeterlinck. *Capa*, 2(1), 65-71. <https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/article/view/13983>.
- Vilvandre de Sousa, C. (2000). La teatralidad en el espacio contemporáneo francés. En M. Serrano Mañes., L. Avendaño Anguita., M. C. Molina Romero (Coords.). *La philologie française à la croisée de l'an 2000: panorama linguistique et littéraire. Vol. 1* (pp. 245-254). Universidad de Granada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1390268>.
- Vygotsky, L. S. (1971). *The Psychology of Art*. MIT Press (trad. Cast., *La Psicología del Arte*. Grupo Planeta, publicado en 2006).
- Wacjman, J. (2017). Esclavos del tiempo. Vidas aceleradas en la era del capitalismo digital. Paidós.
- Walker, R. & Anderson, M., Martin, A., y Gibson, R. (2015). Constructing identity and motivation in the drama classroom: A sociocultural approach. En S. Davies., B. Ferholt., H. Grainger-Clemson., S-M. Jansson., y A. Marjanovic-Shane (Eds), *Dramatic Interactions in Education Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research* (pp. 115-132). Bloomsbury Publishing.
- Wandor, M. (1981). *Understudies: Theatre and Sexual Politics*. Methuen.
- Warren, C. A. (2002). Qualitative interviewing. En J. F. Gubrium., y J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 83-102). Sage.
- Warren, C. A. (2018). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169-183. <https://doi.org/10.1177/0022487117712487>.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Longmans.
- Wittig, M. (1977). *El cuerpo lesbiano*. Pre-Textos.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Paidós/MEC.
- Woolf, V. (2021). *Un cuarto propio*. Lumen (Trabajo Original *A Room of One's Own*. Hogarth Press., publicado en 1929).
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.
- Zafra, R. (2014). Arte, Feminismo y Tecnología. Reflexiones sobre formas creativas y formas de domesticación. *Quaderns de Psicologia*, 16 (1), 97-109. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/psicologia.1212>.

- Zafra, R. (2015). *Ojos y capital*. Consonni.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo: precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.
- Zafra, R. (2019). Conferencias Aranguren ¿Fin de la intimidad? La (im)posibilidad de un mundo sin párpados. Ensayo sobre la intimidad conectada. *Isegoría*, (60), 51-68. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2019.060.03>.
- Zahra Al-Azra, A. A. (2012). The Politics of Change and Theatrical Interaction: A Critical Investigation of the Theories of Antonin Artaud, Bertolt Brecht and Augusto Boal. *Journal of the College of Arts, University of Basrah*, 60, 82-94. <https://www.iasj.net/iasj/download/72faedd264797587>.
- Zamora Zaragoza, J., Mate Rupérez, M., y Maiso Blasco, J. (2015). “El teatro es la más política de las artes”: entrevista y conversación con Juan Mayorga. *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica*, 7, 450-495. <http://constelaciones-rtc.net/article/view/1126>.
- Zanetti, A. (2018). Boal, leitor de Brecht: uma questão de método. *Sala Preta*, 18(1), 98-108. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v18i1p98-108>.
- Zizek, S. (2009). *Sobre la Violencia: Seis Reflexiones Marginales*. Paidós.
- Zola, E. (2002). *El naturalismo*. Península.
- Zucchi, M. (2016). Sentidos del lexema “gaviota” en la traducción española de la obra de Chéjov. *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 7(14), 39-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478149635003>.
- Zuluaga, R. D. (2016). Del drama al teatro en la posmodernidad. *Revista Arte Escena*, 1, 45-62. http://www.artescena.cl/wp-content/uploads/2016/04/Articulo-05_RDZ.pdf.

Referencias de imágenes

- Aluvión Político (2020). *El género y los trabajos del cuidado en contexto de pandemia* [Fotografía]. Aluvión Político <https://bit.ly/3Hwow4D>
- Biblioteca Nacional Digital de Chile (2022). *Retrato de Inés Echeverría*. [Fotografía]. Biblioteca Nacional Digital de Chile. <https://bit.ly/3MfTTUI>
- Centre Pompidou (2022). *Anna de Noailles de Man Ray*. [Fotografía]. Centre Pompidou. <https://bit.ly/3CbugQb>
- Ecología Política (2022). *Reivindicación ecofeminista en el espacio público*. Ecología Política. <https://bit.ly/3thCK4h>
- El Español (2022). *Una escena de la Inquisición de Manzano* [Fotografía]. El Español. <https://bit.ly/3MgFUOy>
- El poder la palabra (2022). *Judith Gautier*. [Fotografía]. <https://bit.ly/35AwQ66>
- El Punt Avui (2022). *La Penyora dedica el 8è Pepe Sales a Renée Vivien*. [Fotografía]. <https://bit.ly/3IFXfyc>
- Encyclopaedia Britannica (2022). *Eleonora Duse summary*. [Fotografía]. Encyclopaedia Britannica. <https://bit.ly/3prGjDZ>
- Esther Ferrer (2018). *Esther Ferrer*. [Fotografía]. Esther Ferrer. <https://bit.ly/344BaKp>
- Laboratorio teatral Como me pone la lavadora (2022). *Malas*. [Fotografía]. Laboratorio teatral Como me pone la lavadora. <https://bit.ly/3ptMaZk>
- Letras Libres (2021). *Entrevista a María Galindo: “Propongo una contracorriente poética que asuma la lucha desde el goce”*. [Fotografía]. Letras Libres. <https://bit.ly/3vsX8C2>
- María Gimeno (2014-2020). *Queridas Viejas Project* de Gimeno [Fotografía]. María Gimeno. <https://bit.ly/3IKDBkg>
- Marina Abramovic (2022). *Marina Abramovic*. [Fotografía]. Marina Abramovic. <https://bit.ly/342JTwG>
- NC Stage Compañy (2022). *A Doll’s House: The Original Production*. [Fotografía]. NC Stage Compañy <https://bit.ly/3vvtvMm>
- Pamela Palenciano (2022). *Performance “No sólo duelen los golpes”* [Fotografía]. Pamela Palenciano. <https://bit.ly/3vuSoMy>
- Pikara Magazine (2013). *¿Qué hacemos con la masculinidad: reformarla, abolirla o transformarla?* [Fotografía]. Pikara Magazine <https://bit.ly/3Ixvk3m>
- Proyecto Veeda (2019). *Laboratórios de Pesquisa Social e Artística*. [Fotografía]. Proyecto Veeda. <https://bit.ly/3K7oem>
- Real Academia de Historia (2018). *Faustina Sáez de Melgar*. [Fotografía]. Real Academia de Historia. <https://bit.ly/36GkBW3>
- Red Ma(g)dalena Internacional (2022). *The Pink Machine*. [Fotografía]. Red Ma(g)dalena Internacional. <https://bit.ly/3ICZO42>
- Regina José Galindo (2022). *Regina José Galindo “Monumento a las desaparecidas”* [Fotografía]. Regina José Galindo. <https://bit.ly/3vvkPtB>

The Encyclopedia of Alabama (2021). *Rebecca Harding Davis*. [Fotografía]. The Encyclopedia of Alabama. <https://bit.ly/3C7vaNx>

Todo literatura: República ibérica de las letras (2022). *Minna Canth, polémica escritora finlandesa en defensa de los derechos de las mujeres de su país*. [Fotografía]. Todo literatura: República ibérica de las letras. <https://bit.ly/3syQ05y>

Vestuario Escénico (2022). “*El pájaro azul*”. *Maeterlinck – Stanislavski – Egórov*. [Fotografía]. Vestuario Escénico. <https://bit.ly/35majdx>

Woman Art House (2022). *Ana Mendieta*. [Fotografía]. Woman Art House. <https://bit.ly/3KcIiUF>

Yolanda Domínguez (2017). *Performance Poses 2011*. [Fotografía]. Yolanda Domínguez. <https://bit.ly/3HAltIF>

Anexos

- 1. Entrevistas a profesoras de Formación Profesional a cargo del proyecto educativo-teatral.**
- 2. Entrevistas estudiantes de FP durante el proceso de preparación de la experiencia educativa teatral.**
- 3. Entrevistas a estudiantes y profesoras/es que acuden a las presentaciones de la performance teatral.**
- 4. Entrevistas a estudiantes de Formación Profesional después de las presentaciones de la performance teatral.**
- 5. Devolución con el alumnado de Formación Profesional**
- 6. Enlaces a youtube de la performance teatral y vídeo que resume el proceso de estudio.**
- 7. Artículo en la prensa El Norte de Castilla “Un comando antimachismo recorre los institutos para alertar de casos de desigualdad”. Publicado el día jueves 29 de noviembre del 2018.**

Consultar en el siguiente código QR:

