

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**Laboratorio en línea de aproximación al teatro del oprimido con enfoque de género:
de la opresión a las experiencias estéticas liberadoras.**

Tesis que para obtener el Grado de

Maestra en Desarrollo Educativo

PRESENTA:

Vianey Hernández Villada

Director de Tesis:

Mtro. David Ortega Camarillo

Esta tesis forma parte de la Línea de Formación en Educación Artística, misma que se imparte en colaboración con el Centro Nacional de las Artes de CONACULTA (Convenio UPN-CNA: 2002)

Ciudad de México

Noviembre, 2022

Resistir a este mundo aferrándose a lo que una ama, mirarse desde adentro constantemente y sacar el fuego que alumbra los rincones más oscuros de la mente; en un parpadeo, inundar todo de arte incendiario, rebeldía que hace florecer y dignificar nuestro propio mundo, aún paradas en el asfalto.

Dedico este trabajo a todas las mujeres de lucha que me han acompañado en mi camino, a las vivas y a las que yacen en lo eterno; porque soy un poco de todas ellas. Gracias por caer y levantarse día a día.

A todas las adolescencias de la periferia que fuimos, son y seguirán siendo, porque existen y resisten desde la herida histórica.

Agradecimientos

A mi familia: mi madre Josefina, mi padre Rufino, mi sobrino Josué, mi sobrina Valentina, mi hermano Oscar; que me ha sostenido aún en las diferencias; a mis mascotas Fede y Lotta que son seres que acompañaron fielmente en las noches de desvelo; a mi compañero de camino César por sus palabras amorosas de aliento y a mis hermanas del alma Gaby y Carmen por reconfortarme el corazón; gracias a todes por ser sostén y luz en mi camino.

A mis felpudas amigas por levantarme los ánimos y creer en mí, gracias por ser mi familia teatrera.

A mis amistades fraternas que encontré en este camino: Ángeles, Gabriela, Serapio, Galo, Angélica e Itzel; sin las risas y las catarsis esto no hubiera sido llevadero.

A mi asesor de tesis, David; por acompañar de manera respetuosa este proceso y ser paciente con mis aprendizajes.

A mis lectoras y lector: Yoloxóchitl, Lourdes, Norma, Alma Eréndira y Francisco; por el interés a mi trabajo y su lectura puntual.

Por supuesto a las y los participantes que hicieron posible esta investigación; por su generosidad para compartirse en cada sesión, mil gracias por creer en el proyecto.

Y finalmente a mí, por aferrarme a seguir en el camino; por construir a pesar del miedo y el abismo mental.

Índice

<i>Introducción</i>	7
<i>Capítulo 1.- Antecedentes</i>	11
1.1 Donde empezó la reflexión	11
1.2.- Encuentros para reflexionar.....	14
<i>Capítulo 2.- Diseño de la investigación</i>	22
2.1 El camino.	27
2.2 Participantes en la investigación	32
2.3 Técnicas: formas de caminar.....	33
2.4 Contexto de aplicación	36
2.5 Adolescentes de la periferia.....	38
<i>Capítulo 3.- De los referentes teóricos</i>	41
3.1 Experiencias artístico/estéticas o práctica artística	41
3.1.1.- Un camino por el Teatro del oprimido	41
3.1.2.- La Estética del Oprimido de Boal.....	43
3.1.3.- De la experiencia a la experiencia estética	46
3.2 Situaciones educativas para el pensamiento crítico y liberador	54
3.2.1.- Pedagogía del oprimido.....	54
3.2.2.- Pedagogía de la liberación.....	58
3.2.3.- Pedagogía crítica: pensamiento crítico y liberador.	60
3.2.4.- Pedagogías feministas y Pedagogías corporales.....	65
3.3. Opresiones relacionadas con el género en las adolescencias	70
3.3.1 Un acercamiento a las adolescencias	70
3.3.2 Una mirada al género y la identidad de género.....	75
3.3.3 Opresiones de género (masculinidades y feminidades) y la virtualidad en la adolescencia.	80
<i>Capítulo 4.- Laboratorio de Aproximación al Teatro de las y los Oprimidos con enfoque de género</i>	86
4.1 - Educación en línea.....	86
<i>Tabla 2 Características de las NTIC relevantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje</i>	88
<i>Tabla 3 Características de los diferentes tipos de educación en la virtualidad</i>	89
4.2.- Bases metodológicas del laboratorio.....	90
4.2.1- Arcoíris del deseo	91
4.2.2- Teatro imagen	93

4.2.3- Teatro periodístico.....	94
4.2.4- Teatro foro	95
4.2.5.- Palabra generadora	96
4.2.6.- Pedagogía de la pregunta	96
4.3.- ¿Quiénes son? Perfil de participantes	98
4.4.- Diseño del laboratorio.....	102
4.5.- Breve Relato de la Aplicación.....	110
Capítulo 5.- Opresión de la expresión corporal	114
5.1.- Expresividad del cuerpo femenino y masculino: opresión en lo digital.	115
5.2.- Acompañar el proceso del pensamiento sensible.	142
Capítulo. 6.- Del Sentir al Hacer Teatral	150
6.1.- El pensamiento crítico y liberador: mirar las opresiones de género	151
6.2.- Del cuerpo pasivo al cuerpo activo: crear el personaje.....	162
6.3.- De la construcción dramaturgica a la representación teatral de la liberación.....	171
Reflexiones finales.....	195
Diálogo y escucha sobre lo aprendido.....	195
Referencias bibliográficas.....	213
Anexos	221

Índice de tablas

Tabla 1 Investigaciones encontradas sobre teatro del oprimido y género.....	16
Tabla 2 Características de las NTIC relevantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	88
Tabla 3 Características de los diferentes tipos de educación en la virtualidad.....	89
Tabla 4 Contenidos abordados en cada técnica del TO.....	104-105
Tabla 5 Distribución para el trabajo de las sesiones en el Laboratorio.....	106
Tabla 6 Acciones de la secuencia didáctica.....	109
Tabla 7 Gesto ritual 2.....	116
Tabla 8 Fragmentos de la sesión 2 de la actividad de Destensar el cuerpo.....	126
Tabla 9 Fragmentos de la sesión 2 sobre el ejercicio de Gestualidad y movimiento.....	128
Tabla 10 Expresiones corporales de la actividad de Gestos y movimientos.....	132-133
Tabla 11 Fragmentos de su opinión sobre la relación del vídeo con los estereotipos de género.....	136-137
Tabla 12 Historias que contaron con su cuerpo por medio de cuadros fotográficos.....	138-139
Tabla 13 Gesto ritual.....	143-144
Tabla 14 Actividades.....	146-147
Tabla 15 Fragmentos que guían la exploración.....	147-148
Tabla 16 Narrativas de acercamiento al pensamiento crítico y liberador en la sesión 5.....	151-152
Tabla 17 Preguntas elaboradas a partir de los comentarios sobre las notas periodísticas.....	154
Tabla 18 Intervenciones de la educadora referente al teatro periodístico y nociones de género.....	159
Tabla 19 Expresiones corporales del ejercicio de rueda del ritmo y movimiento.....	165

Índice de figuras

Figura 1 Género asumido por quienes participan en el laboratorio.....	98
Figura 2 Participantes ¿situación prioritaria?.....	99
Figura 3 Edades.....	99
Figura 4 Ciudad de la que provienen.....	100
Figura 5 ¿Es la primera vez que haces teatro?.....	101
Figura 6 Expresión corporal del ser mujer.....	117
Figura 7 El sexo con el que me identifico.....	118
Figura 8 ¿Cómo se siente mi cuerpo?.....	122
Figura 9 A destensar el cuerpo.....	125

Figura 10 Los cuerpos en la pantalla.....	129
Figura 11 Trabajo del cuerpo relacionado al género.....	133
Figura 12 Relaciones del cuerpo entre ser hombre y mujer.....	134
Figura 13 ¿Cómo se siente mi cuerpo en relación con las fotografías?.....	135
Figura 14 Roles y estereotipos de género.....	139- 140
Figura 15 ¿Cómo se siente mi cuerpo?.....	145
Figura 16 Nota periodística.....	154
Figura 17 Nota periodística de violencia por identidad de género.....	156
Figura 18 El cuerpo y la construcción de género.....	164
Figura 19 Atributos de género.....	166
Figura 20 Imágenes de expresiones corporales.....	168- 169
Figura 21 Escaleta de nota periodística.....	173
Figura 22 Representación de Tato y Beto.....	175
Figura 23 La dramaturgia.....	184
Figura 24 Relación con el espacio.....	185
Figura 25 Representación Teatro Foro.....	188

Introducción

Esta investigación nace de un deseo personal que atraviesa mi experiencia formativa como actriz, educadora de teatro popular y feminista de la periferia; hace ya unos años trabajo con las adolescencias de algunas periferias del Estado de México y de la Ciudad de México; lo que me ha permitido resignificar mis experiencias pasadas; siendo atravesada por una reflexión personal y profesional en torno a las violencias de género que viven los cuerpos de las adolescencias; la dominación y la opresión que se gesta dentro de los espacios en donde se desenvuelven, que van desde la familia, la sociedad, el Estado, las instituciones, la cultura y por supuesto la escuela.

Esto último sin duda me hizo replantearme mi labor como educadora de teatro popular, empecé a mirar las opresiones de género¹ que permeaban en cada estudiante y de alguna manera no distaba mucho de lo que en mi propia adolescencia había vivido; justo en ese mismo contexto de la periferia. Aquí comenzó el viaje, esa inquietud por trabajar con, para y desde las adolescencias en complicidad con el Teatro del Oprimido de Augusto Boal; de ahí que esta investigación gire en torno del desarrollo que hice del Laboratorio de Aproximación al Teatro del Oprimido con Enfoque de Género; el cual impartí en contexto de pandemia; por lo cual se llevó a cabo en línea con la colaboración de Faro de Oriente e Indios Verdes; dirigido a población de adolescentes de la periferia.

En el capítulo 1 hablo sobre los **antecedentes** que marcan el proceso de la investigación, así como algunos caminos que ya han tomado otras y otros investigadores para estudiar problemáticas de género.

¹ Entendida como aquella que suceden en torno a elementos como el sexo biológico, la expresión de género, la identidad de género y la orientación del género.

En el capítulo 2 abarco la **el diseño de la investigación** en la cual me planteé analizar cómo las experiencias estéticas generadas en un laboratorio de aproximación al teatro del oprimido con enfoque de género impartido en línea, propician en las adolescencias un pensamiento crítico y liberador que cuestione las relaciones de opresión de género; como una posibilidad de que éstas les permitieran a las personas adolescentes participantes mirar, analizar y cuestionar su entorno, más en específico las opresiones de género que cada día las tenemos más normalizadas y que muchas veces nos arrebatan la voz. Para poder responder a lo anterior me valí de una metodología cualitativa. Una vez delimitado esto elegí valerme una mirada fenomenológica desde una etnografía digital; en tanto que la primera me permitió analizar el mundo conocido y hacer un análisis de las experiencias estéticas de las personas participantes e interpretar la riqueza de significados que tenían, la segunda me permitió el análisis desde una mirada a lo digital y sus recursos. Las herramientas fueron las bitácoras y transcripciones narrativas que dan cuenta de lo sucedido en el proceso de observación participante.

Realicé una colaboración con Faro de Oriente y Faro Indios Verdes, por lo que la población de personas con las que trabajé la intervención fueron adolescentes de las periferias de entre 12 a 17 años, principalmente del oriente y norte del Edomex y la Cdmx.

En el capítulo 3 construí el **marco teórico** el cual se convirtió en ese espacio seguro que florece y aviva el sentimiento de lucha y posicionamiento político en tanto educadora popular e investigadora; ya que esto me permitió a lo largo de la investigación entretener pensamientos de otros autores con los que coincidía, esto me dio paso a caminar por caminos menos rocosos en el proceso de creación del Laboratorio de Aproximación al Teatro del Oprimido con Enfoque de Género. Este capítulo de referentes teóricos se dividió en tres partes: Situaciones educativas para el pensamiento crítico y liberador, Experiencias artístico/estéticas o práctica artística y Opresiones relacionadas con el género en las

adolescencias; lo cual sirvió para tener claridad de qué elementos me permiten entender la construcción de la investigación, sin que esto implique que estos tres apartados estén desvinculados.

En el capítulo 4 desarrollé la propuesta del **Laboratorio de Aproximación al Teatro del Oprimido con Enfoque de Género**. Dentro de este capítulo comparto un recorrido por el proceso que implicó este laboratorio del Teatro del oprimido (TO)². Me detengo a hablar de la educación en línea debido a que fue el medio donde se aplicó el laboratorio; hago un desglose de las consideraciones teóricas que me llevaron a la construcción de las sesiones; partiendo de Freire y Boal; manteniendo un enfoque desde las pedagogías feministas. Dentro de este capítulo también se incluye un acercamiento a la comunidad que participó en el laboratorio, los propósitos y la estructura de las secuencias didácticas; finalmente hago una breve descripción de las sesiones.

Los capítulos 5 y 6, corresponden a las categorías de análisis: **De la opresión a la expresión corporal y Del sentir al hacer teatral**. Con relación a la primera categoría hago un recorrido sobre el concepto de opresión, para llegar a la profundidad de la relación que tiene este con la expresión del cuerpo y el pensamiento sensible derivado de las experiencias estéticas³ generadas dentro del laboratorio; así como menciono por qué me fue tan importante situarlo como eje conductor para la explicación de lo que sucedía con las actividades y ejercicios planteados en las sesiones.

En la segunda categoría hago un recorrido sobre cómo el pensamiento sensible representa un punto nodal para poder acercarse al trabajo de la experiencia estética y del pensamiento crítico en torno a lo que se refiere a las opresiones de género⁴. Del sentir al hacer teatral tiene que ver con una forma de construir la representación teatral –aunado a

² Siglas que de ahora en adelante utilizaré para hablar del Teatro del Oprimido creado por Augusto Boal.

³ Concepto retomado por Boal en su libro de Estética del Oprimido.

⁴ De lo cual ya hemos conceptualizado en la categoría de la opresión a la expresión corporal.

sus ejercicios realizados antes de llegar a la representación— pero desde los principios del TO de Augusto Boal (1980); permitiendo así, cuestionar las formas en cómo se representan en lo cotidiano las opresiones de género —en este caso las que están sujetas a la identidad de género— y cómo a partir del reconocimiento de éstas, se abre un paso a la liberación; es decir, se van construyendo personas críticas, capaces de crear, generar y hablar de sus propias historias. Dicha construcción se dará de la mano de Pedagogías Críticas Latinoamericanas⁵, atendiendo al concepto de liberación que forma parte importante para el trabajo con las personas oprimidas o bien lo que también podría nombrarse como las víctimas⁶.

Finalmente en el capítulo 6 abordo unas **reflexiones finales** acerca de la investigación, las cuales están permeadas por mi experiencia dentro del laboratorio, así como algunas puntos que destaco en torno al cómo la aproximación del TO desde tus técnicas hasta sus ejercicios permitieron contactar con las y los adolescentes que participaron del laboratorio, abro algunas reflexiones también en torno a la importancia que tuvo para mí el enfoque popular feminista en torno al acercamiento a experiencias estéticas que estuvieron permeadas por el trabajo del pensamiento crítico y liberador.

⁵ Pedagogías en las que yo he encontrado sustento para ejercer mi praxis y hablar de las opresiones y de la construcción del pensamiento crítico y liberador.

⁶ Desde la concepción de Dussel en Teoría de la Liberación es aquella persona excluida, oprimida por el sistema hegemónico. Representan aquellas corporalidades consumidas en su vitalidad por las diversas formas de dominación.

Capítulo 1.- Antecedentes.

“No estoy aceptando las cosas que puedo cambiar, estoy cambiando las cosas que no puedo aceptar”. Angela Davis

1.1 Donde empezó la reflexión

Hablar de Vianey del pasado —la niña, la adolescente y la joven— es nombrar el camino que me ha trazado para llegar a ser la adulta que soy ahora; esto marca por supuesto mi posición ideológica como persona, así como da nombre a mi ejercicio profesional, ya que hace años me he asumido como educadora popular en el área de las artes.

Quiero brevemente relatar esos recuerdos que he tenido en todas estas etapas de mi vida como una forma de ir hilando el deseo de realizar y compartir este trabajo de investigación; con la firme implicación de que lo personal es político y de que las acciones de hoy son los dolores del pasado, mismos que se pueden transformar. El compromiso con una misma deviene colectividad cuando el deseo se pone en acción.

Debo empezar hablando de mi experiencia en el preescolar, un ambiente donde sufrí repetidas formas de violencia verbal y física por parte de algunas compañeras y compañeros, debido a mi apariencia física; en ese momento lo que me hacía permanecer era mi clase de educación artística; esa sensación de sentir mi cuerpo bailar, era como abrir las alas emprendiendo una búsqueda a lo que realmente me conectaba con la vida.

En mi casa en realidad nunca hubo un aliciente para poder estar más cerca de las artes, sin embargo, con los pocos recursos que había en casa: algunos libros, ropa, objetos, entre otras chácharas fueron suficientes para que me abismara al juego de crear historias sin saber quizás que en ese momento estaba jugando al teatro. Luego llegó la primaria, los

bailes y obras de teatro escolares que tanto me gustaban, no era consciente en ese momento que me quería dedicar a eso, tan solo mi cuerpo lo disfrutaba.

Al pasar a la secundaria abandoné la idea de las artes como parte de mi forma de vida, aunque seguía participando en algunas actividades, pero ahora el disfrute de éstas era en silencio, en tanto mi cuerpo no era lo suficientemente “bello” para bailar o actuar; es decir, era estéticamente incorrecto; los estereotipos de género y los roles que la sociedad impone, estaban ya asumidos por mí.

A mi ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades, me volví a reencontrar con el teatro, ahora desde la dramaturgia; autores griegos y clásicos como Aristófanes, Eurípides y algunos más actuales como Federico García Lorca y Rodolfo Usigli, me hicieron pensar en el teatro como una posibilidad de vida. Sin embargo, en un giro inesperado elegí la carrera de psicología; pero la espinita teatral seguía en mí, un buen día decidí meterme al taller de teatro de la facultad. Desde entonces ese acercamiento me permitiría enfrentar mis miedos y mis inseguridades; convirtiéndose en un espacio donde podía nombrar aquello que me dolía, o sin más, solo olvidarme de ese dolor.

Al salir de la carrera de psicología realicé mi examen para ingresar a la BUAP para estudiar Arte Dramático; en ese momento empecé a mirar cómo dentro del ejercicio docente de teatro se ejercían diversas formas de violencia de género; en donde las mujeres se les pedía un cierto rol a ejercer en lo cotidiano y en los papeles que desempeñaba en las obras de teatro. Los estereotipos de género y las exigencias para con las mujeres eran mayores, como el ser delgadas, el esforzarse más para obtener reconocimiento y las constantes burlas por su aspecto físico; decidí salirme porque para mí el teatro representaba otra cosa que quizás en ese momento aún no podía darle un nombre; pero más tarde lo viviría como

un proceso que humaniza, apela a la sensibilidad y al encuentro amoroso con las emociones y a la acción social.

Después de todo esto no desistiría de seguir buscando formarme como profesional del teatro, por lo que en mi camino me encontré con la Escuela Universitaria de Teatro Popular del CLETA-UNAM, donde mi maestro Enrique Cisneros, mejor conocido como el Llanero Solitito, me abrió las puertas para mirar un teatro popular que apela al trabajo comunitario, al activismo social; al encuentro con nuestras heridas hechas escritura, palabra, movimiento y acción. Fue un espacio de educación popular que apelaba a descolonizar el arte. Este sería mi primer encuentro con el teatro latinoamericano y su historia de lucha; sin embargo, a la par de esto me encontré con el feminismo, el cual me permitió nombrar la existencias de las opresiones de género que se viven en todas las esferas; pero que en mi caso en la esfera educativa me generaba un palpito que me hizo sostener mi deseo de luchar por espacios teatrales libres de violencia, en donde el género no representa una opresión por el hecho de ser mujer, hombre u otras disidencias.

Fue ese momento que los espacios de teatro popular fueron mi guarida. Comencé a trabajar con adolescencias. Mi primer acercamiento a la docencia fue en espacios independientes del Estado de México (EDOMEX), en municipios como: Nezahualcóyotl, Chimalhuacán e Iztapalapa; en ese momento me empecé a dar cuenta de cómo se representaban las violencias relacionadas a las construcciones de género, veía el trato diferenciado entre hombres y mujeres de parte de la planta docente así como entre iguales, la competencia entre mujeres, el acoso de los hombres hacía las mujeres, las burlas por el cómo algunas personas asumen su identidad de género, entre otras. Me encontré con un gran espejo que me llevo a querer seguir trabajando por adolescencias más conscientes, —con capacidad crítica desde un ambiente en libertad—; las cuales pudieran tener una mirada sobre las problemáticas de género que les permean y a su vez dejarasen de

reproducirlas para vivir en un ambiente donde se pueda convivir sin la huella patriarcal que marca determinantemente los roles de género.

Mientras compartía procesos de enseñanza desde el teatro, también seguía formándome en espacios de Educación Popular. Uno de los primeros espacios fue Faro de Oriente; en el cual tomé diversos talleres: teatro, circo, clown, teatro participativo, cine documental, entre otros. Fue mi estancia en Faro de Oriente la que me permitió darme cuenta de lo centralizada que se encontraba la enseñanza de las artes, ya que vivir en la periferia significaba tener pocas oportunidades para acceder a la danza, al teatro, a la música, la pintura, etc.

En ese momento empecé a concientizar que la mayor parte de las violencias que sufrí por ser mujer, fueron en la escuela: el acoso físico, verbal y psicológico; situaciones que no solo percibía que me pasaban a mí, sino a muchas otras compañeras.

Por ello, es que hoy en día al volver a reencontrarme con las adolescencias dentro de mi ejercicio de educadora popular, al impartir la clase de teatro; se reactivó el deseo de trabajar con aquello que no se nombra, pero sucede, las opresiones de género que se reproducen en la etapa de la adolescencia. Se ha vuelto una forma de resignificar mi propia historia y acompañar otras tantas.

1.2.- Encuentros para reflexionar

Para este apartado dividí mi búsqueda⁷ en: investigaciones con respecto al teatro del oprimido y el tema de género en la educación popular, formal y no formal, enfocado a temas sobre el género y las violencias de género en espacios educativos o laborales y finalmente

⁷ La búsqueda la empecé a desarrollar de esta manera ya que al principio me fue complicado encontrar trabajos en relación al teatro del oprimido y el trabajo con adolescentes; por lo cual decidí ir partiendo mi búsqueda para encontrar referentes que me permitieran acceder a algunas investigaciones que me ayudarán con mi proceso de la investigación.

algunas otras que hablan de estos temas pero sin vinculación alguna, enfocándose más a la parte cultural y social del género.

Las investigaciones encontradas consideran diversos tipos de poblaciones, las personas que destacan son trabajadores, trabajadoras, estudiantes de universidad, niñas, niños, adolescentes y mujeres adultas. Varios de los artículos coinciden porque trabajan con población de escasos recursos, donde hay un evidente sesgo de desigualdad de género. Al leer los trabajos me pareció que surgen justo del deseo de incidir en las problemáticas por las cuales las mujeres estamos atravesadas, como, por ejemplo, los estereotipos de género que convierten a nuestros espacios: escuela, casa, barrio, etc., en espacios violentos. Algunos artículos coinciden en la importancia de mirar desde un enfoque de género los contextos educativos, donde si bien existe una violencia muy marcada hacia la mujer, también atañe a los hombres que están reproduciendo ciertas violencias producto de una cultura misógina y patriarcal.

La mayor parte de los estudios realizados son de un rango que oscila entre el año 2007 al 2020, cabe destacar que la mayor parte de estos escritos están realizados por mujeres interesadas en temas de género desde una mirada feminista dentro de la educación o bien desde una mirada relacionada a la cultura y las relaciones comunitarias. Las investigaciones en su mayoría corresponden a países como Brasil, España, Perú y en su minoría a México.

Algunas investigaciones que apuntan al estudio con las infancias, adolescencias y las juventudes pero que no hacen referencia a lo artístico, son las que muestro en la siguiente tabla:

Tabla 1 *Investigaciones encontradas sobre teatro del oprimido y género*

Autor	Investigación
Azaola (2009)	Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México.
Lorente (2007)	Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones.
Nazar, Salvatierra, Salazar y Solis. Hernández, F. (2018)	Violencia física contra adolescentes y estructura familiar. Magnitudes, expresiones y desigualdades. Estudios demográficos y urbanos.
Hernández, Vidiella, Herraiz y Sancho. (2007)	El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades.

Fuente: Elaboración propia.

En estas investigaciones se explican cómo los rasgos familiares y culturales se reproducen en el aula y como consecuencia de esto aparecen las desigualdades de género; aunque en dichas investigaciones no hay relación con lo artístico, me aportaron ideas sobre cómo llevar a las adolescencias a encontrarse con esos rasgos que suceden en su cotidiano, para reflexionarlos desde el Teatro del Oprimido.

No obstante, hubo otros trabajos que me parecieron pertinentes retomar para mi investigación desde la esfera artística y educativa, los cuales son:

1.- *Teatro do Oprimido e performances de género: uma proposta de intervencao* de Evelyn y Liliana en Brasil (2015). Es una propuesta artística educativa la cual plantea un taller de teatro sobre género y sexualidad en adolescentes de comunidades más necesitadas, trabajando la deconstrucción de significados en especial al que se refiere a las feminidades y masculinidades.

2.- *O Teatro Fórum como dispositivo de discussao de violência contra a mulher* de Oliveira, Araujo y Fatima (2014). Utilizan el teatro del oprimido en específico el teatro foro para poder trabajar con una problemática de violencia de género en una población de mujeres. Aquí una vez más observé cómo el teatro del oprimido ha servido como herramienta para el trabajo con las problemáticas de género en mujeres de Brasil. Me

conectó con un puente, que me hizo pensar en la vigencia y la importancia del TO, así como enfatizar en una de las razones por las cuales elegí trabajar con este tipo de teatro; esto debido a que el contexto en el que nace son los trabajos con las comunidades oprimidas en Brasil y fue replicado en diversos contextos de Latinoamérica. El proyecto se convirtió en un medio de enunciación política que permitía alzar la voz y descolocarse de esta posición de personas que oprimen o son oprimidas.

3.- *Desarrollando cambios en nuestra lectura del mundo: Una propuesta pedagógica desde la investigación acción participativa*, de Trovato-Apollaro (2017). Particularmente lo que me llamó la atención de este artículo en primer término fue el concepto de solidaridad genérica, el cual toma de Lagarde explicando que “(...) surge de la empatía entre iguales y distintos, que suman esfuerzos vitales de diversa índole para actuar en el mundo”. (Lagarde 2012, citado por Trovato 2017, p.7); y en segundo lugar, el énfasis que hace hacia algunos teóricos como Paulo Freire con su pedagogía crítica y de la liberación, Augusto Boal y el teatro del oprimido, Foucault y el concepto de dominación, Víctor Turner y su performance/repetición y a Pierre Bourdieu con su habitus/reproducción social y la resistencia al cambio; algunos de estos que me fueron fundamentales para reafirmar y sostener la parte teórica.

4.- *Un marco teórico inclusivo. Teoría de los marcos de género* de Ferrando, A (2015). Retoma de Butler para referirse al género, “ (...) como algo que superpone al sujeto y permite suponerlo en su totalidad, dirigirle, limitarle, restringirle”. (p.87) Así también menciona a Kate Millet, Butler refiriéndose a las estructuras sistémicas a nivel político y cultural de género y retoma a Diana Maffia que habla de la existencia de otros cuerpos más allá de lo femenino y lo masculino.

5- *Teatro y Estética del oprimido*, compilación de Fabelo y Fraile (2016). Es un libro que habla sobre la importancia del teatro del oprimido como manifestación artística y

recurso pedagógico para la lucha de problemáticas sociales por lo que es un teatro comprometido con la parte política donde la realidad y lo social están fuertemente vinculadas. Esto me reafirmó la idea de querer seguir trabajando con esta metodología del teatro del oprimido, aplicándolo con las juventudes ya que me lleva a poner la mirada en una educación a través del arte, pensando en que la posición política puede existir en la educación artística y ser un proceso liberador en las juventudes.

6 - *El teatro foro para la prevención de la violencia de género en la universidad de Pascual* (2018). En esta intervención trabajaron con población universitaria, el objetivo que tenían estaba encaminado a prevenir y detectar la violencia de género; por lo cual el teatro foro fue una herramienta para accionar ante ésta, pensando en una intervención e incluso como un proceso diagnóstico en un contexto muy delimitado, con la intención de ayudar a erradicarla.

7.- *De la investigación mediante relatos de vida al teatro social: el caso de la brecha digital de género* de Gil, Feliu, Vall-llovera, Calsamiglia y Conesa (2015). Es un tipo de investigación acción dirigida a estudiantes de secundaria, el fin fue la elaboración de una obra de teatro-foro para recrear las situaciones por las cuales estaban pasando, ya que al ser una secundaria tecnológica, se recurría nuevamente a los estereotipos sobre el papel de la mujer dentro de estos ámbitos, lo que se pretendía con esta representación era cuestionar las formas de pensamiento entre las y los alumnos, empoderar a las alumnas y que esto no fuera impedimento para relacionarse con la tecnología. Dentro de esta intervención se puede observar cómo están presentes los estereotipos de género en las aulas, remarcando que las actividades de las mujeres siempre están enfocadas a lo sutil, a lo romántico, a lo delicado; en tanto los hombres se conciben como los que deben de realizar actividades rudas y no expresar sentimientos, enfocarse más a lo intelectual. En

este sentido coincidió con mis intenciones con respecto a mi investigación, pensando en trabajar contenidos sobre estereotipos de género, pero a través del TO.

8.- *Comunicar y educar en igualdad para prevenir la violencia contra las mujeres: Análisis de las campañas multianuales del plan nacional contra la violencia de género 2016-2021 y su aporte a la prevención de la violencia contra las mujeres en adolescentes de la institución educativa república de Colombia en el distrito de independencia, lima, en el periodo 2016-2018 de Acurio (2020).* Un estudio mixto, ya que recurre a lo cuantitativo y lo cualitativo; con el propósito de medir el funcionamiento de la aplicación de unas campañas para erradicar la violencia de género en el plantel. Todo esto en conjunto con la planta estudiantil, así como docentes y demás personal del ambiente escolar. En este sentido esta investigación la retomé como antecedente para comprender el por qué es importante mirar dentro de la educación, tanto formal como no formal, una enseñanza desde una perspectiva de género, misma que permitirá aportar nuevos caminos de enseñanza, para no seguir reproduciendo dichas violencias que al final solo segregan a las y los individuos.

Hasta aquí me di a la tarea de dar un panorama general de los escritos que me han resonado y me hicieron reflexionar sobre mi proceso de investigación, estos muestran resultados significativos con respecto a las poblaciones con las que se trabajó: existe un cuestionamiento por parte de las personas referente a temas relacionados con el género, se problematiza el género como un constructo social y cultural; pero también se cuestiona incluso la propia palabra género visibilizando así las diferencias entre las personas; pero sobre todo lo que me parece muy importante mencionar es la parte política, algo que por alguna razón estaba explícitamente en mi pensamiento; ya que es algo que me ha atravesado de manera personal y profesional (desde la educación). En concreto, pienso en un arte que sea político, en mi caso, un teatro político que conjugue el trabajo estético con el pensamiento crítico ante un tema tan importante de tratar a nivel educativo como los

contenidos que permean al género. Ya que en lo personal me parece importante que a través del teatro las personas podamos posicionarnos, nombrarnos y exigir una vida digna que nos permita encontrarnos en espacios libres de opresiones.

Otro de los puntos de los cuales me percaté en esta búsqueda es que las investigaciones que generaron intervenciones con la población, estaban enfocadas en erradicar la violencia, utilizando así el TO como medio de reflexión para mirar las opresiones; pero no se indagaba en profundidad sobre la importancia de las experiencias generadas en el mismo y cómo es que por medio de estas se puede hacer un entramado de significaciones que permitan hacer un continuo; es decir, seguir trabajando esta construcción cultural de género que nos posiciona ya en una problemática de desigualdad; y que como docentes, nos ubica en la responsabilidad de trabajar día con día en una enseñanza con enfoque de género, para tener espacios seguros, en donde las juventudes se desarrollen sin estereotipos, sean personas libres y críticas.

Se vuelve así el arte del teatro del oprimido una herramienta pedagógica que permite vivir experiencias, experiencias liberadoras que atraviesan el cuerpo, la mente y la voz; en un mundo en donde se nos ha enseñado a anular los cuerpos, donde se han cerrado las mentes y muteado las voces. El teatro no puede ser sin discurso político, el discurso político no puede ser sin el arte de mostrar el cuerpo, sin la experiencia estética que genera vínculos de significados entre las personas.

En definitiva, hay mucho que explorar aún en el campo de la educación con enfoque de género desde miradas feministas, por ello mi necesidad y deseo de apostarle a estas praxis pedagógicas; pensando en que al acompañar desde estas formas de entender la vida; podemos dar paso a la diversidad y aminorar las opresiones que generan desigualdades de género; ya que si bien las mujeres merecemos transitar por las calles, por nuestras casas, por los centros de entretenimiento, por las escuelas de manera digna

y sin miedo —desde la conciencia de nuestros cuerpos — los hombres y otras disidencias que se construyen en esta etapa de adolescencia en la que se instaura la identidad, el pensamiento y su historia de vida, también deben abrirse a las reflexiones sobre cómo están siendo parte de un sistema de dominación. Considero que el trabajo del arte no está dado solo por la apreciación estética, la obra de arte, lo bello y lo sublime del producto creativo; sino por la experiencia, el proceso que deja en el cuerpo, en la mente, en la voz, así como el encuentro sensible y reflexivo con un material artístico.

Capítulo 2.- Diseño de la investigación

“Error es humano, pero corregir el error, es lo ético” Enrique Dussel

Todo ser humano está lleno de preguntas, de una búsqueda infinita de respuestas. Existe algo que nos mueve a abismarnos en las preguntas, se vuelve necesario tomar un camino que ofrezca la posibilidad de darle sentido a los cuestionamientos que nos hacemos de nuestro alrededor. De ahí que optemos por el camino a la interpretación, aquel que conduce a la aventura.

En mí, la aventura se acentuó con el proceso de investigación en el campo de la educación artística —o bien la educación popular feminista que es a la que me adscribo—. Me hacía preguntas, el caos sucedía en mi cabeza, en mis emociones, en mis sentires y saberes acumulados. Esto me llevó a la búsqueda de un camino guía que pudiese darle un sentido y acomodo a mi mundo disperso.

Investigar lleva a la curiosidad, a la creatividad y a la determinación sobre aquello que hemos elegido como objeto para investigar, como dirían Denzin y Lincoln (2012), es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo y que conlleva a realizar ciertas prácticas materiales e interpretativas que permiten hacer visible al mundo y transformarlo. Precisamente la idea de transformar el mundo es lo que me trajo hasta aquí. Elegí la investigación cualitativa porque encontré una conexión con mi forma de accionar ante el mundo; en tanto que “los investigadores cualitativos subrayan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre el investigador y aquello que estudia, y las restricciones contextuales que dan forma a la investigación” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 62). Justo esa relación cercana ante las y los sujetos de estudio con relación a las representaciones sobre la construcción social de las opresiones de género que hacen en el teatro, es lo que me llevó a indagar por este camino.

La **pregunta general de investigación** que construí a partir de esta inquietud fue:
¿Cómo las experiencias estéticas generadas en un laboratorio de aproximación al teatro del oprimido con enfoque de género impartido en línea, propician en las adolescencias un pensamiento crítico y liberador que cuestiona las opresiones de género?

A partir de esta surgieron las siguientes:

¿Cuáles fueron las condiciones pedagógicas que requirió un laboratorio de aproximación al TO con enfoque de género impartido en línea, para propiciar un pensamiento crítico y liberador en relación con las opresiones de género?

¿Cuáles fueron las técnicas de teatro del oprimido que permitieron a las personas adolescentes participantes del laboratorio mostrar las relaciones de opresión de género que viven en su cotidianidad?

¿Cómo los ejercicios de aproximación del teatro del oprimido permitieron a las personas adolescentes participantes del laboratorio el acercamiento a experiencias estéticas que contribuyen al pensamiento crítico y liberador que cuestione las opresiones de género?

¿Cómo las representaciones teatrales derivadas del proceso de intervención permitieron a las personas adolescentes que participaron en el laboratorio, expresar sus opiniones sobre las opresiones de género?

Por lo que el **objetivo general de la investigación** fue: Analizar cómo las experiencias estéticas generadas en un laboratorio de aproximación al teatro del oprimido con enfoque de género impartido en línea, propician en las personas adolescentes un pensamiento crítico y liberador que cuestione las relaciones de opresión de género.

De aquí se construyeron los objetivos específicos, los cuales fueron:

Analizar las condiciones pedagógicas que requiere un laboratorio de aproximación al TO en línea para propiciar un pensamiento crítico y liberador en relación con las opresiones de género.

Aproximarse a las técnicas del TO que permitan a las personas adolescentes cuestionarse las relaciones de opresión de género que viven en su cotidianidad.

Acercar a las personas adolescentes participantes a experiencias estéticas propiciadas por los ejercicios del TO que contribuyan al desarrollo de un pensamiento crítico y liberador con respecto a las opresiones de género.

Analizar las experiencias estéticas presentes en las representaciones del TO que posibiliten un pensamiento crítico y liberador vinculado a las opresiones de género.

En el proceso de responder el qué hacía de mi trabajo una investigación cualitativa, me encontré con seis rasgos cualitativos de los que habla Eisner (1998), lo que me permitió entender la importancia de mirar mi objeto de estudio desde esta perspectiva.

En primer lugar, está la **observación**, hablando de la educación, se puede observar todo aquello que tenga importancia en este ámbito desde lugares hasta objetos inanimados; por lo que “en general los investigadores cualitativos observan, entrevistan, graban, describen grupos según su forma de ser” (Eisner, 1998, p. 50). En este sentido me situé en la educación popular, en un contexto de pandemia; en donde la observación estuvo centrada en la interacción digital en torno a cómo se daban las experiencias estéticas dentro de los ejercicios de teatro del oprimido, al representar las opresiones de género.

En segundo lugar, se encuentra **El yo** como instrumento poniendo énfasis en la sensibilidad y la percepción; las y los investigadores observan lo que tienen enfrente, partiendo de una estructura de referencia y algunas intenciones. “El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido” (Eisner, 1998, p. 50). Por lo que no se trató de ser una examinadora de conductas, sino de percibir lo que sucedió en el espacio del laboratorio e interpretarlo. Para ello hubo que tener previamente una construcción de un esquema que me ayudaría a darle una significación a todo lo sucedido con los acercamientos a las experiencias estéticas con el teatro del oprimido, que fue la base del laboratorio.

Como tercera cualidad se encuentra la **interpretación**, la cual tiene dos significados, el primero trata de justificar aquello de lo que se ha informado; en este caso ¿cómo es que dentro de la educación en línea se puede trabajar con el teatro del oprimido? ¿Cómo influye la educación en línea en las experiencias estéticas de las adolescencias que participen del laboratorio?; el segundo significado de la interpretación se relaciona con el tipo de experiencia que sucede en la situación que se estudia, “los investigadores cualitativos están interesados en cuestiones de motivación y en la cualidad de la experiencia llevada a cabo por quienes están en la situación estudiada” (Eisner, 1998, p. 52). Las experiencias que sucedieron dentro del laboratorio tenían que ser interpretadas de tal manera que se evidenciaran los significados de las personas participantes; esto a través de herramientas que recuperan lo más fiel posible las voces de quienes participaron; utilizando así la observación participante, las bitácoras, el material visual y las transcripciones narrativas, de las cuales hablaré con más detalle en las páginas siguientes de este apartado.

Dentro de la cuarta cualidad está el **uso de lenguaje expresivo**, al momento de la elaboración escrita; enmarcando mi yo investigadora y ubicando mi deseo de no verme distanciada de todo aquello que sucedía en el proceso, decidí optar por el uso de la primera persona, justo porque desde lo cualitativo siempre lo que se elija como objeto de

investigación no es ajeno a nuestra experiencia; por ello la escritura se vuelve propia, como si quisiéramos envolver al interlocutor de nuestro amor y nuestras ganas de compartir ese pequeño giro transformador con el cual hemos acompañado al objeto de estudio. Un espacio en donde se haga presente mi voz en este texto, el lenguaje expresivo y la voz que compartieron las personas participantes del laboratorio.

En la quinta cualidad se encuentra la **atención a lo concreto**, la cual desde las ciencias sociales es utilizada para llegar a afirmaciones generales; mediante procedimientos en donde los datos son tratados de forma numérica, sin embargo, al hacer esto se pierden aquellos rasgos concretos que se encuentran vertidos en los datos. Por lo que dentro de los caminos que tomé para llegar a lo concreto, estuvo permeado por el análisis del discurso; recuperando así las voces de las personas participantes con el material de las transcripciones narrativas que elaboré.

Como último rasgo está el **criterio para juzgar los éxitos**; teniendo así que la investigación cualitativa posee múltiples formas de evidencia para descubrir la verdad, una manera de ir más allá es quitarle a la cebolla capa por capa para mirar de manera objetiva, en este caso, utilicé diversos instrumentos para entender esa realidad, esa experiencia, tales como: bitácoras, videgrabaciones de las sesiones de laboratorio, transcripciones narrativas y la observación participante.

Escribiendo estos puntos me puedo dar cuenta de lo que dice Goodman (1978, citado por Eisner, 1998, p. 44) “Cada disciplina define sus propios intereses, utiliza sus propias categorías, especifica sus propios propósitos y, de este modo, crea su propio mundo”. Por lo cual desde la educación artística también se puede encontrar un refugio en lo cualitativo, que en este caso me lleve a aterrizar desde el teatro mis propias categorías.

Poco a poco se fue dando mi encuentro con la investigación cualitativa, entendiendo a la misma como una:

(...) Actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, y notas para el investigador. (Denzin y Lincoln, 2012, p. 48)

Justo de ese hacer visible y transformar el mundo es lo que me hace situarme en estos dos grandes campos de mi vida: la educación y el teatro. Partiendo así de mis experiencias docentes con mis alumnas y alumnos para mirar esas otras realidades que se han dejado de lado y hoy en día siguen reproduciendo en el aula; me convierto, así como lo dirían Denzin y Lincoln (2012) en *una bricoleur*, haciendo uso de todas las herramientas estéticas y materiales de mi oficio, utilizando métodos y materiales empíricos que estén a mi alcance.

2.1 El camino.

Había que tomar un camino que me permitiera analizar todo aquello que se produjera en mi intervención, ese camino estuvo delimitado por la elección de perspectivas que me permitieron acercarme a un método. Entendido como:

(...) una especie de brújula que evita que nos perdamos en el caos aparente de los fenómenos o las situaciones que investigamos. No sólo nos ayuda a no desviarnos del camino a seguir, sino que también nos indica cómo plantear las preguntas de investigación o problemas y cómo no sucumbir al embrujo de las técnicas y los datos. Como podemos ver, el método también cumple con la función de solucionar

problemas que emergen antes de, durante y posterior a la ejecución de una investigación. (Guardian, 2007, p. 137)

Por lo que las perspectivas teórico metodológica que me ayudó a comprender cómo seguir construyendo mi indagación fue la fenomenología ya que por medio de ésta se trata de explorar el conocimiento que ya tenemos, pero también mostrar cómo las y los otros perciben su realidad.

Retomando a González de la Fe:

(...) la fenomenología es una filosofía que se ocupa de la conciencia de los procesos mentales mediante los cuales conocemos las cosas y sabemos que las conocemos. Es una filosofía de la subjetividad e intersubjetividad, sesgo que heredarán sus descendientes sociológicos. (2003, p. 220-221)

Me parecía importante considerar estos dos puntos que planteaba González de la Fe (2003) sobre subjetividad e intersubjetividad; justo me pareció adecuado ya que no solo nos hablaba de lo que el sujeto/sujeta de estudio puede percibir y valorar de sí mismo; sino también de esta relación con las y los demás.

Desde esta perspectiva la investigadora busca comprender el mundo a partir de diversas herramientas como la observación participante, las entrevistas individuales o en grupo, bitácoras, etc.; mismos que me ayudaron para recoger datos descriptivos del objeto de estudio.

Otra de las cosas que me hizo conectarme con la fenomenología desde lo que plantea Husserl, tiene que ver con el rechazo a lo positivista y el psicologismo que plantean que solo lo físico es real. Esto le permite desarrollar un método, "El propósito

de Husserl era establecer una línea divisoria clara entre ciencia y concepción del mundo (*welianschauung*) que permitiera fortalecer el impulso científico de búsqueda de la verdad y del conocimiento heredado de Brentano” (González de la Fe, 2003, p. 222).

Ahora bien, me pareció importante aplicar un método válido que no estuviese distorsionado. Por lo que como nos señala González de la fe, Husserl tiene tres ideas que más tarde recogió Schütz: a) diferencia entre actitud natural y fenomenológica; b) la idea de intersubjetividad y c) el mundo de la vida. (2003, p. 222)

El primer punto que es la actitud natural, tiene que ver con la aceptación de que existe un mundo fuera de nuestra experiencia y que de esta realidad externa surge el conocimiento del sentido común y el científico; el segundo punto nos plantea la intersubjetividad que nos permite responder cómo se puede compartir un mundo no solo desde lo individual sino también desde lo colectivo; finalmente el mundo de la vida que se da antes de una reflexión científica y que Husserl retoma de Weber haciendo hincapié en la relación entre la ciencia y los valores.

Husserl ve como imperativo una vuelta al mundo de la vida, la consideración de las imágenes del mundo tal como eran antes de que fuesen sustituidas por las teorías científicas, ya que la ciencia ha sustituido el mundo de la vida por las concepciones ideales (...). (González de la Fe, 2003, p. 224)

Dichas ideas me permitieron hilar con mi trabajo de investigación para reconocer el entorno del sujeto de estudio (participantes), así como al mismo objeto. Así fue como me pareció adecuado caminar de la mano con esta base metodológica ya que como bien lo dice Taylor y Bogdan: “Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva

fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan” (Taylor y Bogdan, 1994 p. 20).

Es así como me introduje al mundo de la vida de las adolescencias — que en una época también fue el mío, pero ahora lo vivo desde otras aristas— propiciando experiencias estéticas con ayuda del teatro del oprimido que les permitieron representar sus realidades, sus experiencias antes adquiridas. Sin dejar de lado la importancia de lo que habla la fenomenología sobre el otro y el Otro, pensando en el primero como el presente y el segundo las normas y los valores; que no debemos dejar de lado para observar el cómo se relacionan y cómo las vive el sujeto de estudio. Es decir, el:

(...) método fenomenológico no parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas. Del mundo conocido y de las experiencias inter-subjetivas se obtienen las señales o avisos para interpretar la diversidad de símbolos. (Guardian, 2007, p. 151)

Es por ello que hice énfasis en el uso de la etnografía digital debido al contexto en el cual realicé el trabajo de investigación, ya que ésta se da cuando tenemos una relación con las y los participantes, pero a través de otros medios que no implican la presencia directa. Por lo que el texto etnográfico ahora lo constituyen vídeos, fotos, blogs o demás recursos; en este caso las sesiones se quedaron como un material de vídeo.

Como lo plantea Pink y Horts (2019):

(...) analiza las consecuencias de la presencia de los medios digitales en la configuración de las técnicas y los procesos con los que practicamos la etnografía,

y explica el cada vez más tupido entretendido de las dimensiones digital, metodológica, práctica y teórica de los estudios etnográficos. (p. 17)

Otra de las cosas que me sirvieron de conexión con este tipo de método, es pensar en cómo a partir de lo digital se pueden estudiar las experiencias; por lo que la etnografía digital asume que a partir de la existencia de los medios digitales se han creado nuevas formas de experiencia de vida. (Pink y Horts, 2019) En ese sentido se dice que:

Los medios se utilizan en casa de muy distintas formas. Los estudiosos de los medios se han ocupado habitualmente de los contenidos mediáticos y sus públicos desde el punto de vista de la comunicación. Sin embargo, las tecnologías y los contenidos mediáticos digitales también desempeñan otros papeles como elementos del entorno doméstico. (Pink y Horts, 2019, p.43)

Dentro de esta metodología logró subrayar cómo se experimentan de forma global el internet, las plataformas digitales, dispositivos, etcétera; recursos con los que se pueden estudiar las prácticas, experiencias, la cultura, las relaciones o eventos se puedan dar dentro de la digitalidad.

Finalmente se dice que:

La tarea del etnógrafo de la experiencia, se ocupe o no de los medios digitales, es comunicar estas experiencias, o las formas de saber y de estar relacionado con ellas, a públicos académicos más amplios, a personas interesadas en lo que se haya investigado o a otros tipos de público. No es tarea fácil, sobre todo porque este tipo de investigación etnográfica ha tendido a centrarse precisamente en los elementos tácitos o no manifiestos de la vida cotidiana. (Pink y Horts, 2019, p. 5)

En definitiva, el centro de la investigación tuvo como fin mostrar y analizar las experiencias de las y los adolescentes que se fueron dando dentro del espacio en línea,

misma que surge como un camino de análisis para futuros investigadores e investigadoras que quieran ahondar en los procesos en línea.

2.2 Participantes en la investigación

Como bien lo plantea Flick (2007), el muestreo no solo se trata de la selección de personas o de situaciones que se van observar; sino también de los sitios en donde es posible encontrar a las personas o las situaciones. En este caso las personas a las que me acerqué fueron adolescentes que se asumieron como hombres y mujeres, habitantes de la periferia de Edomex y de Cdmx. El sitio en el cual colaboré fue Faro de Oriente y Faro Indios verdes; al ser una propuesta de laboratorio en línea las situaciones que observé estuvieron dadas a través de la pantalla. Pensando en que la muestra “se concibe como una manera de establecer una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés” (Flick, 2007, p. 63); puedo decir que la muestra estuvo derivada principalmente de personas y acontecimientos. En tanto a las primeras, me interesaba encontrar información de acuerdo al número de sesiones que cada una de estas había entrado y los productos que habían realizado en el laboratorio, de una población de 12 personas. Esta decisión la fui tomando en el transcurso de la investigación, ya que como bien lo marca Flick (2007), la selección de las personas puede ir cambiando en el transcurso de la investigación a medida que como investigadora se sabe quién podría disponer de mayor información y quien podría tener otros puntos de vista; en ese sentido me enfoqué principalmente en algunas personas participantes que estuvieron en la mayoría de las sesiones, haciendo distinción entre 6 personas de 12 en total, las cuales las elegí de manera equitativa (3 mujeres y 3 hombres); sin embargo en algún momento también recuperé las voces de las y los demás participantes. Con respecto a la selección de

acontecimientos estuvo dada debido a que dentro de la observación de lo que sucedía en las representaciones de TO, había prácticas específicas que se acercaban a mis respuestas con respecto a las preguntas de investigación. De acuerdo con Flick (2007) para este tipo de selección se tiene que pasar por un proceso de muestreo, primero el emplazamiento, en este caso el lugar de los faros, luego identificando las situaciones pertinentes a mi problema de estudio, que acontecieron dentro de la plataforma en línea.

También debo mencionar la importancia que tuvo la construcción del corpus en mi trabajo, ya que al hacer la aplicación del laboratorio se obtuvieron productos que se convirtieron en datos que aportaron fuentes de análisis. Por lo que el muestreo “se basa aquí, en gran medida, en descubrir qué ejemplares de estos documentos son los indicados para responder a la pregunta de investigación” (Flick, 2007, p. 71).

2.3 Técnicas: formas de caminar.

Una vez diseñado el Laboratorio de Aproximación al Teatro del Oprimido con Enfoque de Género, integrado por 8 sesiones de 2 h cada una, así como una sesión final de reflexión, fue necesario pensar en la manera en que se registraría la información; después de la aplicación del Laboratorio, dediqué un tiempo para hacer la recopilación del material obtenido en la aplicación: grabaciones, bitácoras y productos (guiones) generados en las sesiones del laboratorio. Esto me llevó a recopilar el material en forma de narraciones con la intención de indagar en las experiencias que las personas participantes obtuvieron en el laboratorio, así como describir algunas de mis experiencias educativas dentro de la enseñanza en línea. La idea de usar la narrativa en mis relatos coincide con lo que plantea Suárez (s/n) sobre la importancia de las modalidades de indagación narrativa:

(...) pretenden proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones

por parte de los que llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones intenciones subjetivas e interacciones con “los otros”. (p.9)

Esto asume un valor fundamental en tanto se rompe con la idea del distanciamiento de la investigadora o investigador con el objeto de estudio, y mi intención al hacer estos relatos es recuperar los discursos de las personas participantes, así como los propios.

Posterior a la realización de estos relatos comencé con la codificación, planteada por Cohen y Rojas (2019) como la asignación de un símbolo o marca indicativa a un segmento del cuerpo de registros, generalmente un fragmento textual. En un primer momento hice una codificación temática que se desprendió de mis preguntas de investigación tales como: condiciones pedagógicas, opresión de género, experiencias estéticas, pensamiento crítico y liberador y representaciones teatrales. Esto me permitió “vincular secciones de texto con ideas temáticas que revelaban la experiencia que las personas tienen con el mundo” (Gibbs, 2012, p. 64). A cada selección de texto le asigné un código, en este caso un color; de estos párrafos fui incluyendo etiquetas a las palabras que me parecían más significativas o que se repetían más en los discursos. Estas palabras las fui clasificando de tal manera que se agruparan y fuera relacionando con determinados conceptos que posteriormente se convirtieran en categorías descriptivas; entendiéndolo que éstas también se refieren a conceptos, “pero que tienen mayor nivel de abstracción y capacidad explicativa de los fenómenos” (Cohen y Gómez, 2019, p. 214).

Pasé así de un definir las categorías empíricas a la relación con las teóricas que me diera como resultado unas categorías intermedias preliminares. La categoría intermedia nos dice Buenfil es la “figura de intelección de alcance intermedio, una imagen analítica que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica, o se prefiere, produce líneas

de conexión entre el encuadre crítico y el referente empírico de la investigación” (Pineda y Echavarría, 2008, p.32).

Construí entonces dos trayectos que me sirvieron como categorías de análisis: De la opresión a la expresión corporal y Del sentir al hacer teatral.

Las categorías surgieron de las transcripciones narrativas⁸, obtenidas dentro de las sesiones de laboratorio que fueron grabadas mediante zoom; la primera categoría se construyó a partir de las 4 primeras sesiones las cuales estaban enfocadas en el trabajo del cuerpo y el pensamiento sensible, a partir de las técnicas del arcoíris del deseo y teatro imagen del TO. Específicamente mi observación la enfoqué en dos momentos ubicados en la secuencia didáctica, estos llevan por nombre: **sensibilización y exploración**. En los cuales las actividades pretendían trabajar un momento de introspección, donde pudieran ubicarse en su experiencia cotidiana para de ahí partir a propiciar el pensamiento sensible y la exploración del cuerpo, el gesto y el movimiento. Éste recorrido me lleva a vincularme con las nociones de pedagogías corporales, de autoras como Ramos & Conde (2014) y Planella (s/f), acto expresivo de Dewey (2008) y pensamiento reflexivo construido desde Bohm (1997) y Dewey (1998).

En cuanto a la segunda categoría, del sentir al hacer teatral, centré el análisis en las sesiones de la 5 a la 8 que corresponden al trabajo del **teatro periodístico y el teatro foro**; la observación estuvo puesta en los momentos de la secuencia didáctica que corresponden al: **análisis, explorar, representar y reflexionar**. Las cuales estuvieron enfocadas en observar cómo es que las experiencias estéticas provocadas por las representaciones teatrales generadas en el laboratorio, son la punta de lanza para propiciar en las adolescencias un pensamiento crítico y liberador.

⁸ Las cuales contienen información de mi observación participante, los discursos de las grabaciones de las personas que participaron en el laboratorio, así como apuntes de la bitácora.

Esto me llevó acercarme a algunos conceptos que me permitieron definir la categoría los cuales son: pensamiento crítico, desde Freire (1972) y Dussel (2011), construcción dramática, que plantea Villegas y Del Monte (s/n), objeto expresivo de Dewey (2008) y, Lo Cotidiano en Mandoki (2006) y retomando a Jauss (2002).

2.4 Contexto de aplicación

Pensar en la creación del Laboratorio de Aproximación al Teatro del Oprimido con Enfoque de Género y tener una cercanía con Faro de Oriente desde mi posición de alumna me llevó a considerar este espacio como el adecuado para mi propuesta. Por lo que me decidí a emprender la gestión para realizar una colaboración con la Red de Faros, principalmente con la coordinadora de gestión interinstitucional de la red. En un inicio mi propuesta fue que se aplicaría en Faro de Oriente; pero al final se concretó que también se dirigiera a la población del norte de Ciudad de México y de la periferia del Estado de México promocionando el laboratorio en Faro Indios Verdes; esto último pensando en que, debido a la pandemia mundial, las ofertas de sus talleres eran digitales y al hacer la promoción en dos Faros, tendría mayor alcance.

Uno de los objetivos de la Red de Faros ha sido la descentralización de la cultura y las artes; lo cual también ha ido dando varios giros, de acuerdo con las realidades que se van presentando en las comunidades. Actualmente se habla de las Faros como:

(...) centros culturales y educativos, polivalentes y alternativos cuyos ejes rectores, en primer lugar, son la cultura comunitaria y la educación comunitaria, siendo sus objetivos principales: el fortalecimiento y ejercicio pleno de los derechos culturales y humanos; la recomposición del tejido social y comunitario; la perspectiva de género, la recuperación del espacio público, el cuidado y respeto del medio ambiente, la cultura de paz, la cultura democrática, la equidad, diversidad e inclusión social y cultural, la intergeneracionalidad y la atención a los grupos sociales prioritarios; todo ello situado en el marco de los derechos a la ciudad. (Jiménez, 2020, p. 1)

Personalmente coincido con la visión de la Red de Faros, ya que hace énfasis en el ejercicio de la educación comunitaria, la perspectiva de género, la equidad y la atención a grupos sociales prioritarios; apostando por dirigir sus actividades netamente a la población de los alrededores.

El espacio físico que alberga a Faro de Oriente se encuentra en el oriente de la CDMX, en la alcaldía de Iztapalapa, colinda con las calles de Francisco César Morales, Cedros y la Calzada Ignacio Zaragoza en un predio al que se le ubica como “El Salado”. Ese gran inmueble también colinda con Nezahualcóyotl y es cercano a Los Reyes la Paz e Ixtapaluca, municipios pertenecientes al EDOMEX; haciendo crecer así el desarrollo cultural en esas poblaciones; algunas otras alcaldías cercanas también se incluyen como: Gustavo A. Madero, Venustiano Carranza e Iztacalco.

Dentro de “Faro de Oriente: documento marco”, se habla de la demanda comunitaria de espacios en donde puedan expresarse, lo cual lleva al Gobierno de la Ciudad de México junto al Instituto de Cultura de la Ciudad de México a Iniciar un proyecto juvenil de carácter alternativo que permitiera abrir un espacio en la población circundante, con el firme propósito de que se convirtiera en un espacio de creación, experimentación y revalorización de propuestas artísticas individuales y colectivas.

En cuanto a Faro Indios Verdes, se ubica en la Alcaldía Gustavo A. Madero, en la colonia Santa Isabela Tola. Se comenta que las personas que llegan a pisar este faro son porque alguien más les recomienda algún taller o bien, un evento; estas otras personas externas a las colonias populares llegan de los límites del EDOMEX, principalmente Tlalnepantla de Baz y Ecatepec. Otra de las zonas cercanas es Cuauhtepac Barrio bajo y alto; que a pesar de la cercanía y de tener un alto índice de población juvenil, escasamente les es atractivo acudir a Faro Indios Verdes. Retomo aquí la población de Tlalnepantla de Báez y de Ecatepec, que como lo menciona Sandoval (2013), representa un 10% de

quienes acuden a tomar talleres en Faro, principalmente de grabado y serigrafía; esto debido a que la oferta cultural y artística en sus municipios es escasa.

En el recinto se puede apreciar un ambiente familiar según lo comenta Sandoval (2013): “la vida comunitaria es más femenina y familiar. Es un faro donde acude un gran número de mujeres adultas y adultas mayores...” (p. 63)

Se busca favorecer el desarrollo cultural comunitario y el ejercicio de los derechos culturales a través de las expresiones artísticas culturales. Justo como lo marca la Secretaría de Cultura de la CDMX, se busca conjugar artes y oficios artesanales en una comunidad donde impera el trabajo industrial.

2.5 Adolescentes de la periferia

Las adolescencias de las periferias en las cuales se ofertó el taller tienen sus particularidades. En principio, los datos estadísticos más recientes que encontré —reportados por el Estado de México—, en el año 2010 las niñas, niños y adolescentes representaban el 34.51% de la población, en el año 2015 representó el 32.76% y se esperaba que en el 2017 descendiera al 31.89%.

Entre los factores sociales en los que están inmersas las adolescencias se encuentran la pobreza, trabajo infantil, educación, derecho a la salud, educación, violencia; lo cual les vuelve más vulnerables a cualquier tipo de abuso.

Una de las problemáticas que actualmente enfrenta el Edomex es el alto índice de embarazos adolescentes. Según el periódico Milenio (2019): De acuerdo con la consulta de nacimientos registrados por entidad federativa, según la edad de la madre, el estado se ubica en la tercera posición a escala nacional en el número de mujeres menores de 15 años, con un total de 768 casos, lo que representa 7.8 por ciento de los 9 mil 748 nacimientos registrados a escala nacional durante 2017 (Mata, 2019).

Ahora bien, estas cifras están relacionadas a otras estadísticas que marcan que el 9.4% de las mujeres de 15 años o más han sufrido de abuso sexual en su propio núcleo familiar; por lo que esto pone en alerta la relación con los embarazos adolescentes y el hecho de atender dicha problemática.

Por otro lado, el periódico Forbes (2022) cita otra de las problemáticas que existen en el Edomex:

El Estado de México reporta la quinta parte del total de las desapariciones de niñas, niños y adolescentes en el país, un escenario desolador donde el año pasado 13 niñas, niños y adolescentes fueron reportados como desaparecidos cada día, de acuerdo con la Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim).

La relación que hay con las desapariciones tiene que ver con un vínculo de explotación sexual y trata de personas. Estos datos son alarmantes y demuestran como las adolescencias de las periferias del Edomex están siendo violentadas y segregadas; poniendo énfasis en que el análisis a las mismas debe de tener una mirada interseccional⁹; en tanto las adolescencias no viven las mismas situaciones siendo de la periferia, que siendo del centro de la ciudad.

Otro de los problemas por los que enfrentan las adolescencias son las adicciones. El periódico Plana Mayor (2021) hace referencia a que el Edomex ocupa el primer lugar a nivel nacional de atención a adicciones en personas adolescentes siendo el 12.5% pacientes de entre 12 y 17 años de edad.

En lo que respecta a las adolescencias de las periferias de la CdMx, las problemáticas no distan mucho de lo que sucede en el Edomex; sin embargo, algunos datos sostienen

⁹ Según Collins y Bilge (2016), es entendida como una forma de mirar la complejidad del mundo y de las personas, mismas que están configuradas respecto a muchos factores y formas que influyen en su modo de vida. Podemos dimensionar la división social, la raza, la clase, el género, mismas que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí.

que la proporción de mujeres en comparación a los hombres en edad adolescente de entre 12 a 13 años es mayor en situación de unión libre o status de matrimonio.

Un dato interesante es que, en cuanto a la deserción escolar en la CdMx, el mayor porcentaje corresponde a los hombres; es decir, se ausentan de la escuela hasta dejar de ir definitivamente. Según el reporte de la Situación de las niñas y adolescentes de las adolescentes en Ciudad de México: “A nivel secundaria 7.4 de cada 100 adolescentes hombres y cada 4.4 de cada 100 estudiantes mujeres, abandonaron la escuela en Ciudad de México” (Instituto de las Mujeres de la Cdmx, 2018).

El abandono está relacionado con que muchos de estos hombres adolescentes asumen ciertas responsabilidades económicas que tienen que cubrir dentro de lo inmediato en sus hogares; para lo que la escuela solo merma la necesidad económica.

Finalmente notó que las diferencias que existen entre poblaciones de la periferia del Edomex y de la CdMx tienen similitud; sin embargo, aún quedan muchos puntos de análisis que hacer con respecto a la interseccionalidad entre ambas poblaciones.

Capítulo 3.- De los referentes teóricos

“Es importante que el actor tenga siempre en cuenta la misión educativa de su actividad artística, su carácter pedagógico, su carácter combativo. El teatro es un arte y un arma”.

Augusto Boal

3.1 Experiencias artístico/estéticas o práctica artística

3.1.1.- Un camino por el Teatro del oprimido

Augusto Boal desde los años sesenta (siglo XX) desarrolló un teatro de corte popular que más tarde en los setenta nombraría como Teatro del Oprimido acentuando la idea de que el teatro es político, así como una herramienta; pensando en ésta como un medio de acción y de análisis que permite la liberación de las personas. La idea central de Boal es que las personas hemos sido dominadas por tanto tiempo por las clases altas, que con el TO se lograría revertir el papel adormecedor y catártico que se ha realizado desde tiempos de Aristóteles, para construir un teatro que transforme a las personas que están como espectadoras, poniéndoles en un papel más activo.

Dentro de este gran TO lo que va a importar no es esa estética burguesa la cuál siempre criticó su creador, sino pensar la acción teatral como un recurso artístico que le permita a las personas oprimidas mirar su realidad; por lo que se piensa entonces como una práctica estética, política y liberadora.

Boal (1980) afirma: “El pueblo oprimido se libera. Y otra vez se adueña del teatro. Hay que derrumbar los muros primero, el espectador vuelve a actuar: teatro invisible, teatro foro, teatro imagen, etc. Segundo, hay que eliminar la propiedad privada de los personajes por los actores individuales: sistema comodín” (p.13). A partir de estas palabras se puede notar la relación que tiene Boal con Freire, en tanto que éste último tenía como recurso la

alfabetización escolar para trabajar con las personas oprimidas¹⁰, el primero lo hacía desde el teatro; pero ambos pensando en que quienes están en opresión busquen la liberación.

Lo que propone la *Poética del oprimido* es la acción misma: “el espectador no delega poderes en el personaje ni para que piense ni para que actúe en su lugar; al contrario, él mismo asume su papel protagónico, cambia la acción dramática, ensaya soluciones, debate proyectos de cambio –en resumen, se entrena para la acción real–”(Boal, 1980, p. 17). Así, la intención de Boal es poder ver en el teatro una posibilidad de darle al pueblo los medios de producción necesarios para que los utilicen como un arma, ya que como pueblo pueden trabajar para transformar su realidad en donde se encuentra en situaciones de opresión; tales como: el sometimiento laboral, sometimiento por su raza, clase social o por el género; entre otras.

Los planteamientos del TO que se centran en volver al espectador/espectadora en el actor/actriz; para lo cual, Boal (1980) tomaba cuatro etapas en las que debían: 1) Conocer el cuerpo, 2) tornar el cuerpo expresivo, 3) mirar el teatro como un lenguaje, como el Teatro foro y 4) considerar el teatro como discurso, como en el caso del periodístico, el teatro invisible, la fotonovela, entre otros, de los cuales hablaré más adelante en mi propuesta de intervención.

Finalmente puedo decir que la propuesta de Boal está pensada en las personas oprimidas que hacen del teatro una forma de dialogar con aquellas situaciones que le oprimen y que al igual que Freire parte de la práctica con estos sectores vulnerables, las estrategias empleadas vienen así del trabajo real y constante con el pueblo, cuyos integrantes se convierten en actores/actrices capaces de formar parte de la representación.

¹⁰ En relación a Freire las personas oprimidas están relacionadas a aquellas que están sometidos/sometidas; es decir hay una relación de dominación que ejerce otra persona hacía éstas y éstos.

3.1.2.- La Estética del Oprimido de Boal.

En este apartado hago un recorrido sobre el trabajo que hizo Boal (2012) en torno a la Estética del oprimido, misma que enfatice dentro de mi propuesta del Laboratorio de Aproximación al Teatro del Oprimido con Enfoque de Género. Hablando así del pensamiento sensible, Boal (2012) comienza analizando el planteamiento que hace Baumgarten entre 1750 y 1758 dentro de sus libros de Estética; donde menciona que los sentidos y aquellos conocimientos que se generan de éstos permiten pensar en una teoría del conocimiento menor y aunque no niega que pueda existir una ciencia del conocimiento sensible que sea intermedia entre la sensación pura, oscura y confusa; esto no es algo existente en la propia Cosa, ni pura creación humana, sino que deviene a partir de la armonía que se da entre Cosa y Pensamiento. Se entiende así lo sensible particularmente como objeto de sensibilidad, en general como objeto de entendimiento.

Ante esto Boal analiza esta concepción para decir que está de acuerdo con el punto de que la Estética es una relación sujeto-objeto y que éste último dependerá del primero para que pueda ser deseado y que la capacidad perceptiva será condicionada por quien observa y por el conocimiento histórico que tenga. Por otro lado, plantea su desacuerdo con el punto de que la sensación pura sea oscura y confusa; pues la mira como rica y compleja cuando está inducida por el objeto (cosa) y las percepciones que esto genera pueden ser diversas en las personas o en la misma persona en diversos momentos. Asimismo, la sensibilidad y el entendimiento serán vistas como formas activas de pensamiento y los fenómenos estéticos podrían explicarse o no para su disfrute. Que denominar inferior al conocimiento sensible no tendría cabida en tanto que éste es dinámico y capaz de organizar las nuevas informaciones.

La Estética que define Baumgarten es aquella del conocimiento sensible¹¹, desde Boal la tarea de organización estará dada desde el pensamiento sensible ya que fluye y da movimiento en cada instante, no se trata en sí de solo un repositorio u algo estático. El pensamiento sensible entonces se interpretará por medio de palabras que lo hagan expandirse o delimitarse. En palabras de Augusto Boal (2012):

Quiero adoptar la idea de que existe una forma de pensar no verbal –Pensamiento Sensible– articulada y resolutive, que orienta al continuo acto de conocer y que gobierna la estructura dinámica del conocimiento sensible. Quiero decir que, para ser comprendidos, incluso cuando se expresa con palabras, los pensamientos dependen de la forma en que tales palabras son pronunciadas o de la sintaxis con que las frases se escriben, esto es, dependen del Pensamiento Sensible. (p. 38)

Esto pone de manifiesto la importancia del pensamiento como transformador de acciones que bien se pueden hablar o accionar; estos mismos dan la oportunidad de transformar la forma en qué pensamos ya sea al interlocutor o a la misma persona que lo pone en acto. Por lo que se plantea que “Coexisten en cada individuo, en su percepción del mundo, el Pensamiento Sensible y el Pensamiento Simbólico, nutridos por el conocimiento simbólico y sensible” (Boal, 2012, p. 38). La importancia de trabajar con el Pensamiento Sensible radica en la potencialidad de sentirla como una especie de voluntad que permite a las personas traducir sus acciones en palabras o no; pero al final todo el tiempo en un constante ir y venir; poder colocarse en el pasado o en el futuro; esto por supuesto permite a las personas oprimidas estar dentro de la acción.

Ahora bien, siguiendo con los planteamientos de Boal (2012), él se refiere a la Estética no solo como lo bello, sino como una ciencia de la comunicación sensorial y de la sensibilidad, pero también considerando que lo bello no será sólo aquello que agrada, sino

¹¹ Visto como la organización sensorial del caos. Pensado así como ordenador de nuevas informaciones con las ya adquiridas y jerarquizadas, con carencias y deseos del sujeto, que devienen en actos.

también lo que asusta y consterna. Se piensa que lo bello está en el objeto y la mirada; sobre ésta última se plantea que no todas las personas tienen una misma mirada hacia el mismo objeto, por lo que: “No existe la mirada pura: es imposible deshacernos de la carga social (cultural) que forma parte de nuestro cuerpo y de nuestra mente. Esta carga es el poderoso filtro a través del cual vemos el mundo” (Boal, 2012, p. 45).

De esta forma la creación Estética estará bordeada y posicionada por la manera en que las personas pueden crear y apreciar las obras artísticas, por lo que será importante la elección del tema para dicha creación. En este caso si se elige participar de las estructuras sociales a las que nos enfrentamos, se estará entrando en el campo de la Estética del oprimido; es decir “(...) buscamos nuestra verdad: un Arte Pedagógico imbricado en la realidad política y social, ¡y parte de ella!” (Boal, 2012, p.46).

Se vuelve indispensable una Estética del oprimido porque las personas que son las figuras opresoras, se valen de los canales más potentes de la comunicación Estética como lo son: el sonido, la imagen y la palabra; para oprimir. Es a través de estos medios que las personas opresoras imponen una visión del mundo que está destinada a que las personas oprimidas obedezcan; por lo que se necesita reaccionar, contestar y protestar a través de una estética que hable de esas opresiones, por lo que “La Estética del oprimido es una forma esencial de combatir la invasión de cerebros porque pone al oprimido como protagonista del proceso estético, no como simple espectador del arte” (Boal, 2012, p. 243). Esto a través de un teatro que permita a las personas oprimidas descubrir su propia visión del mundo, a sus propias necesidades y así cuestionar las verdades dominantes. Por lo que es importante considerar tres niveles de percepción que Boal (2012) nombra como:

1. Información: Como aquella que procesa el cerebro y que, al relacionarse con diversos circuitos neuronales, crea el conocimiento.
2. Conocimiento y toma de decisiones: Aquella en donde se puede relacionar las anteriores informaciones con las nuevas y esto le lleva a tomar decisiones.

3. Finalmente, la conciencia ética: Considerado como aquellas decisiones que se tomarán de acuerdo a los valores.

En este último nivel también está considerado como creativo, ya que esto nos llevará a construir nuevas alternativas para la toma de decisiones, mirando lo que podría llegar a pasar en un futuro; por lo que se dice que en este nivel se mueve la Estética del oprimido; ampliando así en el teatro todos los niveles de percepción; con énfasis en el ético, mismo que nos permitirá construir nuestras propias narrativas.

Se considera así la Estética del oprimido como una forma de hacer revolución en la cultura. Es esperanza, una forma democrática que permitirá que las personas quienes la hagan, sean capaces de producir sus propias obras artísticas, se alejan de aquello que les han obligado a hacer, por ejemplo, la influencia de los medios de comunicación de los que son dueños los opresores. Por lo que al caer en la práctica crea su propia verdad.

3.1.3.- De la experiencia a la experiencia estética

Después de haber hablado de Boal y su Estética del oprimido me he encontrado con otras y otros teóricos que conceptualizan la experiencia estética, noción de suma importancia por el análisis y la reflexión que a lo largo del trabajo hago desde mi intervención con las adolescencias. Sobre todo, centrarnos en la experiencia para de ahí dar el salto a la experiencia estética implica pensar en ésta como un proceso, no como algo que surge de manera espontánea.

Primero hablaré de Dewey (2008), quien nos presenta la experiencia como ese momento en donde existe una relación entre la persona y el mundo que le rodea, pero que no deja de ser continua. En esta, las condiciones de conflicto o resistencia, hace que determinados aspectos del yo y del mundo que están implicados en esa interacción permitan recalificar la experiencia con emociones e ideas, surgiendo así la intención consciente.

Por lo que se señala que una experiencia tiene una unidad que refiere a diversos tipos de experiencias; mismas que tienen una cualidad que les permite tener un sentido y una cualidad estética.

Por lo que el autor:

Difiere de aquellas experiencias que son reconocidas como estéticas, pero solamente en su materia. La materia de las bellas artes consiste en cualidades; la de la experiencia que lleva a una conclusión intelectual son signos o símbolos que no poseen una intrínseca cualidad propia, pero que sustituyen a cosas que pueden, en otra experiencia, ser experimentadas cualitativamente. (Dewey, 2008, p. 44)

De aquí parto para reflexionar en que lo intelectual no hay una experiencia integral a menos que exista una cualidad que la complete; pero tampoco debemos pensar en lo estético como separado de lo intelectual ya que esta última debe tener una marca estética para estar completa. A mi parecer la posibilidad que abre Dewey de considerar estos dos pensamientos como vinculados y de alguna forma como proceso; invita a imaginar la creación de un pensamiento crítico que abre la posibilidad de demostrarse en las estructuras artísticas y de ahí que se diga que: “La experiencia puede ser dañina para el mundo y su consumación indeseable, pero tiene cualidad estética” (Dewey, 2008, p. 45), este planteamiento me vincula a su vez con las ideas de Boal con respecto a una estética del oprimido que incomode a las estructuras opresoras y que esta estética quede fuera de los cánones sociales o artísticos, para crear sus propias experiencias estéticas a partir de esas experiencias cotidianas.

Por otro lado, Dewey (2008) también ve en la experiencia un elemento de padecimiento, ya que sostiene que si esto no sucediera eso significaría que no había incorporación de algo precedente, ya que incorporar es una experiencia vital que tiene que ver con un elemento más allá de la conciencia; por lo que incorporar puede ser también doloroso.

Así es como la cualidad estética bordea la experiencia y la completa hasta que le da unidad desde lo emocional, dándole un peso importante a las cuestiones emocionales, “sin embargo, las emociones son cualidades cuando son significativas a una experiencia compleja que se mueve y se cambia. Digo cuando son significativas, porque de otra manera no son sino estallidos y erupciones de un niño perturbado” (Dewey, 2008, p.48). Es decir, concibo que en el trabajo artístico para que las creaciones tengan un peso hacia la reflexión, deben estar movidas por emociones entrañables y significativas que puedan movilizar al artista y al espectador/espectadora; y si regreso a la mirada de Boal, el mismo espectador/espectadora sería quien crea y a partir de eso la emoción se vuelve revolución. Finalmente, una experiencia desde Dewey (2008) tiene un modelo y una estructura ya que señala que no solo es un hacer y un padecer alternándose, sino que consiste en estos y en sus relaciones; es decir, para que en ésta se dé la acción y su consecuencia deben estar imbricadas en la percepción.

Siguiendo el recorrido de la construcción de la experiencia estética, quiero puntualizar en dos nociones: el acto expresivo y el objeto expresivo; ambos contruidos por Dewey (2008). En tanto que el primero surge a partir de un cúmulo de experiencias, en donde se encuentran presentes las impulsiones –procedentes de la necesidad y de la demanda que pertenece al organismo–, las emociones y las significaciones. Así pues, se considera que el acto expresivo sucede cuando las personas somos capaces de reflexionar sobre eso que se dio en la experiencia, e identificar una intención que le da un significado, así la impulsión se materializa para dar forma a una expresión.

Dewey (2008) dice: “El acto de expresión no es algo que sobrevenga sobre una inspiración ya completa, sino que es una inspiración impulsada hasta completarse por medio de un material objetivo de percepción e imaginación”. (p. 76) Por lo que en este acto expresivo la emoción es la que opera para atraer el material indicado.

Una vez que se habla de la expresión relacionada con una construcción o el resultado de este acto expresivo, a eso le sigue un producto, al que Dewey (2008) le llama **objeto expresivo**. Se plantea que ese objeto está creado para atraer a otras personas externas a quienes lo produjeron. De esto surge el hecho de hablar de una obra de arte representativa, la “representación puede también significar que la obra de arte dice algo a los que gozan de ella sobre la naturaleza de su propia experiencia del mundo: que presenta al mundo en una nueva experiencia que ellos padecen” (Dewey, 2008, p. 94). Se trata así de que el artista utilice la emoción para seleccionarla y organizarla de tal manera que será algo diferente a una expresión; pero eso que hace se construye por necesidad expresiva.

Dentro de este punto tenemos que el artista no tiene una mente vacía al momento de crear; sino que viene acompañado de un cúmulo de experiencias; justo serán todas estas experiencias pasadas y recientes las que le hará interactuar con lo que después se convertirá en la obra; misma que quién la mira tendrá otra interacción. “La expresividad del objeto artístico se debe al hecho de que presenta una interpretación completa de los materiales de la percepción y de la acción, incluyendo en ésta la reorganización de la materia que proviene de nuestra experiencia pasada” (Dewey, 2008, p.116).

Por tal, se considera que la expresividad del objeto es un informe final y de alguna forma la realización de todo lo que experimentamos, esto tendrá que ver con la percepción. Ahora bien, se encuentra Mandoki (2006) y el planteamiento que hace con explorar la estética en la vida cotidiana, alejándose así de los análisis tradicionales que han surgido de otras teóricas estéticas; vinculando así lo complejo de la vida social en sus diversas manifestaciones, a lo que nombrará como Prosaica (la estética de lo cotidiano). Lo que retomo de Mandoki es la noción de *prendamiento* que nace de la problematización de la sensibilidad. Me resulta así compatible con esa mirada estética donde lo bello no se asume solamente como estético; sino todo lo que pueda rodear en nuestro entorno en tanto le signifique a las personas.

Para Mandoki (2006) entender la *Estética* debe vincularse con la condición de *estesis*, referida a la sensibilidad de las personas en los contextos que están inmersos. Por lo que lo que se plantea ya no el problema del estudio de la estética a la “experiencia estética”; sino esta condición de *estesis* como apertura de las personas que se encuentran expuestas a la vida. El interés no es la contemplación estética sino esa condición que tenemos las personas de apertura al mundo, por lo que: “No hay *estesis* sin vida, ni vida sin *estesis*. Se trata pues, de la condición fundamental de todo ser viviente” (p.51).

Para comprender la estética más allá de lo bello y del arte, la autora propone abordar el término “prendamiento”, ejemplificando con el seno materno, donde existe una experiencia de gozo, en ella se arraigará la disposición y su susceptibilidad estética futura. “Lo que hace posible el prendamiento es esa afinidad morfológica íntima entre el sujeto y el objeto. Tal acoplamiento en forma y sustancia entre la concavidad de la boca de un mamífero y la convexidad del pezón de la madre permite la adherencia” (p. 67). Pensando así que la relación sujeto-objeto siempre será una relación social, ya que el sujeto se construye desde lo social, lo que permite desde esa mirada hacer la construcción de su objeto.

Todos los días nos prendemos al vincularnos afectivamente con algo y disfrutarlo ya que justo el prendamiento se ejerce siempre sobre algo afectivamente significativo, valorado y cargado de sentido para el sujeto. Desde estos sentidos y desde esto cotidiano podemos vincular las situaciones de opresión que pueden vivir las personas en lo cotidiano y que los medios de comunicación se han encargado de crear prendamiento por medio de esto gozoso, de este disfrute en el otro en tanto sujeto/sujeta u objeto. Hacer un trabajo que genere prendamientos a través de la conciencia de que existe una opresión sería un camino.

En definitiva, la *Estética* es un ingrediente activo en intercambios sociales concretos entre las personas y su contexto. No se trata de definir la sensibilidad, sino de encontrar las

herramientas conceptuales para entender cómo opera. No hay sujeto monódico sino dialógico. Por lo que repensar la *dialogicidad* en ese proceso estético me parece, permitiría crear significaciones que generen eco en las voces de las personas oprimidas.

Otra propuesta es la de Jauss (2002), basada en conceptos de la tradición Estética que apela a la construcción de la historia del placer estético. El planteamiento en sí es poder acercarse a la experiencia estética a través del goce. Algo que me parece relevante es que pone en el centro la función social del arte mediante propuestas que se dan a partir de ideas emancipadoras. Para este apartado retomo el análisis que hace Jauss (2002) con respecto a tres conceptos fundamentales—que conserva de Aristóteles— de la tradición estética, los cuales son: *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*.

Así bien la *poiesis* desde Jauss parte de la satisfacción por la creación artística y que en el proceso de la misma genera conocimientos propios; esto así depende de cómo es que se perciben las personas frente al mundo; misma que le permitirá transformar a partir de la acción creadora, esto dependerá claro de cada persona y al conocimiento que haya adquirido por medio de la sociedad. De alguna manera la *poiesis* les permite a las personas liberarse de esa extrañeza del mundo.

La experiencia va a conectar con placer y la liberación de las personas ya que se adquiere una creación propia lo que le permitirá generar nuevos puentes para poder pensar el mundo. Finalmente como lo destaca Jauss (2002):

Poiesis entendida como “capacidad poiética, designa la experiencia estética fundamental de que el hombre mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de *encontrarse en el mundo como en casa*, privando al mundo exterior de su *esquiva extrañeza*, haciéndolo obra propia, y obteniendo en esta actividad un saber que se distingue tanto del conocimiento conceptual de la ciencia como de la praxis instrumental del oficio mecánico. (p.42)

Pasando a la noción de *aisthesis*, Jauss (2002) retoma la concepción de Kant y Aristóteles con referente a que ésta tiene que ver con una renovación de la percepción que las personas tienen por las cosas, esto en la mayoría de las cosas está dada por la costumbre; en ese sentido lo que se busca es que haya formas de mirar diferente, contrapuesta a la costumbre. Pensando así en la experiencia estética que se tiene de la obra artística, se pretende poner también al espectador/ra en contacto con ese goce que le estimule, que le deje fuera de esa sensación pacífica de solo mirar la obra.

Por lo que Jauss pretende también pensar que quien realiza la obra, pase por el goce pero también por la experiencia como una acción que les permita a las personas estar todo el tiempo experimentándose y reconociéndose en la obra.

Debido a lo antes mencionado se permite ver la experiencia estética como liberación, a partir de todas estas identificaciones por las que pasan tanto quien realiza la obra como quien la ve. Pero también destacar que la *aisthesis* dará pauta para que se generen nuevas percepciones mismas que se relacionan a la cultura y las costumbres. Y también pensar en que:

(...) la experiencia estética ha recibido, en el plano de la *aisthesis*, una tarea contra el mundo de la vida cada vez más instrumentalizado que no se había planteado hasta ahora en la historia de las artes: oponer la experiencia atrofiada y el lenguaje servil de la sociedad de consumo una función crítica y creativa de la percepción estética y, a la vista de la pluralidad de funciones sociales y de las versiones científicas del mundo, hacer presente el horizonte del mundo común a todos y que el arte puede visualizar como un todo posible o realizable. (Jauss, 2012, p. 73)

Esta visión me permite pensar que vivimos en un mundo en donde nos hemos vuelto una sociedad de consumo, los productos artísticos que movilizan a las personas y el goce les permite también hacer crítica, siempre incómoda, porque esto implica seguir reproduciendo estructuras de poder, pensando así que muchas expresiones artísticas se

convierten en eso, en un espectáculo que no permite quitar los muros de nuestras mentes para conectar con una transformación social.

Finalmente:

Aisthesis designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotada por la costumbre, de donde se sigue que el conocimiento intuitivo, en virtud de la *aisthesis* se opone de nuevo con pleno derecho a la tradicional primacía del conocimiento conceptual. (Jauss, 2002, p. 42)

Por lo que se pensará como un proceso de liberación en donde las personas serán capaces de percibir de diferente forma lo que deviene un cuestionamiento ante los objetos de consumo que nos presentan día a día.

Ahora pasaré a la noción de *catharsis*, vista desde Jauss (2002) que partiendo de la experiencia estética sería la *liberación de* y la *liberación para* como estaba de manifiesto en la doctrina aristotélica. Por lo cual la *catharsis* se trata de que a través de la sensibilización y observación de la obra se pueda crear una conexión con la misma; entonces, las personas que miran la obra poseen la misma en tanto que se apropian de ésta dándole sus propias interpretaciones.

Se considera así que mediante la *catharsis* las personas que son espectadoras, se conectarán con diversas emociones de otras personas, viéndoles, así como si fueran propios, teniendo como referente sus conocimientos y experiencias. Por otra parte, se piensa en que más allá de liberar los sentidos y la percepción; también hay una liberación en torno a los contenidos que se inscriben en la cotidianidad.

Como señala Jauss (2002):

Catharsis designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador, en la recepción del arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido asimismo hacia una identificación comunicativa u orientadora a la acción.

Finalmente el proceso de la experiencia estética dentro del laboratorio de aproximación al teatro del oprimido de género, me permite pensarla como un proceso que puede estar vinculada con un encuentro de liberación en donde las opresiones, en este caso las de género sean reflexionadas a partir del teatro y más en concreto en el TO, pensando así los productos artísticos como un medio para que las y los adolescentes puedan encontrar su propia estética permeada de sus voces, sentires y saberes.

3.2 Situaciones educativas para el pensamiento crítico y liberador

3.2.1.- Pedagogía del oprimido

Como ya lo he mencionado anteriormente, mi encuentro con el teatro popular me permitió confrontarme con la manera de hacer teatro, pero también con la forma de construir mi práctica de enseñanza en el aula de teatro. Personalmente fue en estos espacios –a los que conocí como espacios de educación popular– que me permitieron cuestionar la enseñanza del teatro y mi práctica como educadora popular, quizás en ese momento solo estaba reproduciendo una enseñanza artística que a su vez reproducía una educación bancaria; punto que me resonaba en la mente y que al entrar a la maestría y poder encontrarme con la educación estética desde Greene (2004), me dio la oportunidad de mirar la educación artística como un medio para sacudir conciencias, cuestión que venía reflexionando con la propuesta de Freire (1972) en torno a la educación popular.

Referente a mirar los espacios de educación no formal me situó en que estos espacios tuvieron auge en América Latina en el período de 1960-1980. Pues surgen como respuesta a un cambio en las acciones y visiones pedagógicas; hacerles frente a los países hegemónicos y al subdesarrollo que se transforma en una carencia y apunta a una distancia significativa entre los países periféricos y centrales.

Es así una respuesta contra las pedagogías desarrollistas que se sustentan de “concepciones pedagógicas economicistas, tecnocráticas y modernizantes, que, utilizando

incluso el lenguaje de una educación, llevan a un significativo incremento de los reformismos educativos” (Nassif, 1984, p. 56). Por lo cual ir en contra de esta mirada es dar oportunidad para transformar las pedagogías que buscan mirar a las personas fuera de las necesidades del mercado, dejar de pensar que las personas deben tener habilidades y conocimientos que les hagan económicamente productivas. Estas pedagogías son las llamadas de la liberación, que identifican a la alienación y deshumanización existente en el contexto socioeconómico y político.

La educación no formal ha tenido una considerable expansión en la América Latina de las últimas décadas, como una vía para producir una ampliación de las posibilidades educativas, y, en tanto práctica, ha supuesto una proliferación de experiencias tendientes a una mayor democratización en la educación (Nassif, 1984, p. 69). La parte de la democratización es la que en lo particular me hace eco; ya que tiene una relación directa con el tipo de educación con la cual me identifiqué, aquella que incluye una mirada desde el enfoque de género y la pedagogía feminista que permite crear espacios donde las desigualdades de género se puedan reflexionar y combatir.

Con relación a lo anterior una de las propuestas que surgieron en Latinoamérica fue la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, instaurada dentro de la educación popular, la cual tuvo gran influencia en la llamada educación no formal, así como en la formal. Su filosofía educativa tiene un toque materialista, abrazando el método dialéctico. Pone en el centro de su estudio la educación como un acto político.

Freire se centra en las poblaciones marginadas de América Latina, iniciando en Brasil, comprometiéndose así en su liberación; plantea lo urgente que es mirar la deshumanización¹² que se padece. Una deshumanización que se genera principalmente en

¹² Para Freire la deshumanización es consecuencia de la opresión ejercida a las y los oprimidos por parte de un opresor que violenta y lo deja sin la posibilidad de verse así mismos y entonces idealizar a las personas opresoras.

dos figuras, las cuales las nombra como: personas oprimidas y opresoras. Será entonces la violencia que ejercen las personas opresoras hacia las oprimidas, hasta deshumanizarse, la que en algún momento provocará que éstas últimas tengan que luchar con quienes les violentaron. Pero a partir de esto plantea un punto importante, que esta lucha solo adquiere sentido cuando las personas oprimidas no buscan que los papeles se intercambien, sino que también estarán en busca de la humanidad de ambos. De aquí la necesidad de liberación de las personas oprimidas, planteando que ésta solo se dará mediante la praxis de su búsqueda del conocimiento y reconocimiento de luchar por la misma.

Freire (1972) define entonces a la pedagogía del oprimido como:

(...) aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. (p.40)

Sin embargo, reconoce que muchas veces las personas oprimidas no buscarán del todo la liberación, sino que se inclinarán por cambiar de papel; esto debido a que su pensamiento está condicionado por esa situación concreta y existencial en la que se han ido formando. Por lo que plantea que, a pesar del miedo a esa liberación, el poder liberarse implicará acción y reflexión, ya que el poner en juego o bien en práctica es lo que ayudará a la transformación de las personas, pues de otra forma no funcionaría.

Trabajar con una pedagogía que apela a la liberación de las personas implica acompañar a que, en tanto personas oprimidas, puedan conocerse críticamente como oprimidas; ésta entonces lo que busca es la restauración de la intersubjetividad, basándose en ser generosa y humana, de no ser así se convertirá en una pedagogía en donde solo la voz y acción de las personas opresoras sea la que comande a las y los otros.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 1972, p. 53)

La apuesta es acercar a las personas oprimidas a una pedagogía que les permita ahondar en la conciencia oprimida y liberarse de violencias que les lleven a la deshumanización. Esto se volverá manteniendo una praxis dialógica permanente. Esto implica una práctica pedagógica en donde el método no es el instrumento del educador o educadora, por lo que dejará de lado esa idea de que éste puede manipular a las y los educandos; sino al contrario, se acompaña a la transformación de conciencias. Una educación situada en la conciencia política.

Es claro que su propuesta de los oprimidos está encaminada a dejar fuera la idea de que existe un educador que posee un máximo saber y un educando pasivo que solo está ahí como receptor; dejar de pensar bajo esta lógica abre un camino de conciencia que permite mirarnos en los otros, en las otras como iguales y permitir reflexionar acerca de la realidad que nos rodea, rechazar esa cultura dominante que nos demanda qué hacer y al mismo tiempo nos oprime, para poder accionar desde la práctica dejando de vernos solo como personas espectadoras, pasar a ser personas que actúan, que accionan frente a las opresiones para trabajar en el proceso de humanización de las personas.

En definitiva, esto abre un camino para repensar también la forma en que nos situamos como educadoras o educadores de las artes; pensando que el arte y la pedagogía pueden ser una herramienta transformadora para llevar a los y las adolescentes —en mi caso como educadora de teatro— a vincularse con sus propias experiencias para después transformarlas en espacios de reflexión en torno a las desigualdades.

3.2.2.- Pedagogía de la liberación

Siguiendo con lo antes escrito referente a la pedagogía del oprimido, surge también la pedagogía de la liberación, también conceptualizada por Freire (2011) en su libro: *La educación como práctica de la libertad*, aquí empieza a construir la idea de la trascendencia del hombre, haciendo referencia a la especie humana; que más bien yo la adscribiría como trascendencia de las personas. Esto lo lleva a pensar que lo que le hace trascender no solo es su cualidad espiritual, sino que a esto se le adhiere “la raíz de su finitud, en la conciencia que tiene de esa finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se halla en la unión con su Creador” (p.32).

Recordando así que Freire tenía una cierta cercanía con la religión pero que él concebía que esa unión que se tenía con la misma no debería en general mirarse como un recurso de dominación o domesticación; sino que siempre apelaba a la liberación.

En mi opinión es esta trascendencia la que permite mirar a las personas es la que como educadores populares y en general cualquier persona que esté al frente del acompañamiento de personas dentro de un aula de clase, es donde debería poner el ojo, permitiéndose así poder reconocer a las mismas como sujetos/sujetas y no como objetos que solo sirven para reproducir demandas de otras personas o instituciones que solo toman como objeto a las personas, ya que éstas sólo serán vistas como objetos de producción, serán oprimidas de acuerdo a un sistema que las alinea para acomodarse en un cierto molde; por lo que Freire (2011) planteaba que él prefiere hablar de integración que de acomodación; ya que lo primero permite relacionarse con las personas como capaces de responder a las situaciones que enfrentan en su realidad, pasan de ser solo espectadores o espectadoras a alguien que interfiere en la misma y que le permite responder a aquello que a través de la historia y la cultura le ha sido asignado.

Siguiendo en esta línea de Freire que apela a una educación liberadora, retomamos la idea de la educación como un acto de libertad; pero no solo eso, sino que la asume como un acto de amor, de coraje situado en la realidad misma la cual se busca transformar en un acto solidario y de espíritu fraterno. No imagino así desvincular la praxis pedagógica de la conexión y la empatía a los y las educandas.

Por lo que otro punto importante de este tipo de educación es que sigue cuestionando la educación bancaria, refiriéndose a la misma como aquella que ve a las personas como cosas, en donde su conciencia está llena por otros y otras. Por lo que Freire (2011) propone que la liberación en la educación debe ser pensada como: no más un educador del educando y no más un educando del educador; refiriéndose a que ambas figuras deben estar entrelazadas, pensando así que todas las personas nos educamos entre sí mediadas por el mundo.

Con lo antes mencionado me doy cuenta de que la concepción problematizadora que adopta Freire es la que necesitamos muchas de las personas que nos asumimos como educadores populares para poder enfrentar las desigualdades que permean en nuestros entornos, por lo que el uso de herramientas reflexivas, críticas y transformadoras que plantea en su pedagogía de la liberación nos abre un camino para ejercer una educación que permita procesos de renovación social en las personas.

Dentro de esta pedagogía de la liberación se plantea que la educación y la política no deben de estar desvinculadas, por lo que Freire (2011) apuesta por una mirada a la cultura popular que pueda abrazar al pueblo y concienciar para una mejora de todas y todos.

Otro de los puntos a lo que hace referencia es la parte de la democratización, planteando que esta no es igualitaria, ya que serán las personas oprimidas que no permitirán que los pueblos puedan ejercerla por lo que plantea:

Una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos

necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo, aun cuando está armada de medios con los cuales amplíe las condiciones existenciales del hombre. (Freire, 2011, p. 83)

Justamente son esos instrumentos de los cuales como educadoras/educadores de las artes tendríamos el compromiso de entregarles a las personas a las que vayamos acompañando en los espacios de educación popular, apelando a que la forma en qué se relacionen sea democrática, ya que esto dará de algún modo un resultado que conlleve a un cambio. La educación entonces tiene que ser creadora de diversas disposiciones democráticas que permitan sustituir hábitos antiguos y culturales de pasividad por aquellos que inviten a la participación. Pensar en la educación como acción social.

En definitiva, la *pedagogía de la liberación* se convierte entonces en aquella que permite a las y los educandos construir un pensamiento crítico, pensar por sí mismos y tener sus propias ideas sobre el mundo que le rodea.

3.2.3- Pedagogía crítica: pensamiento crítico y liberador.

Ahora bien, pasaré a un punto en el que dentro de la misma praxis del planteamiento de la *pedagogía de la liberación* aborda dos conceptos importantes para llegar a construir en las personas un pensamiento crítico, se trata de: *la concienciación* y *la praxis dialógica*. En este apartado me gustaría resaltar la mirada teórica de Paulo Freire y Enrique Dussel quienes retoman dichos conceptos como ejes problematizadores del pensamiento crítico en Latinoamérica.

Desde pedagogía del oprimido Freire (1972) hablaba de una educación que solo se centraba en narrar contenidos tomando a la realidad como algo estático que cae en las palabras vacías del educando/educanda, es decir: “la educación se transforma en un acto

de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (p.76). Bajo esta concepción entonces se propone una pedagogía crítica que permita transformaciones sociales más justas y equitativas. Lo que permite pensarla como un instrumento de transición al cambio social, dejando afuera las concepciones ideológicas capitalistas de las que las personas aún seguimos permeadas. Considerar este cambio implica desmitificar la figura de él y la educadora, así quitarles de esa estructura de poder que aún en día conlleva la práctica educativa. Ejercer una práctica pedagógica desde la concienciación y la dialogicidad, permitirá ver a las y los educandos como personas creadoras.

La *concienciación* desde Freire (2011) justo se entiende como esa toma de conciencia que no es el resultado de un proceso individual, sino que implica la colectividad llevada a la práctica para transformar la realidad. Esto quiere decir que las personas serán capaces de situarse y ver la realidad tal cual, pero esto no quedará en ese nivel, sino que querrá transformarla; esto por ende llevará a la liberación. Tampoco se trata de que dicha conciencia tenga un solo fin; sino que esté abierta al cambio, al constante cuestionamiento crítico y problematizador de la realidad; todo con el propósito de tener una sociedad libre y justa.

Ante lo antes mencionado Cabaluz (2015), hace referencia a que para Freire las personas son sujetos histórico-culturales que pueden desarrollar diferentes niveles de conciencia los cuales son:

- Una *conciencia intransitiva es aquella* en donde las personas solo satisfacen sus necesidades biológicas y se les imposibilita para enfrentar su realidad, ya que no se cuestionan ni mucho menos aparece en ellos la necesidad de transformarla.
- Una *conciencia ingenua transitiva* se refiere a aquella en donde las personas donde se asoma esa necesidad de hablar y opinar sobre lo que sucede en la realidad, se vuelve

parte de los procesos históricos. La interpretación que se hace de la vida es simple y se inclina más por una frágil argumentación.

- Una *conciencia crítica* corresponde a la comprensión que tienen las personas sobre la situación en torno al mundo y con el mismo. Hay un reconocimiento de sí y para con la realidad que devienen actos de creación y de liberación.

Otro de los autores que habla sobre la conciencia crítica y replantea el pensamiento de Freire, es Enrique Dussel (1998b en Cabaluz, 2015), él cuál propone algunos momentos prácticos, teóricos y posteriormente prácticos, para entender el proceso de *toma-de-conciencia*, los cuales son:

Toma de conciencia ético-crítica de las personas oprimidas. Una conciencia ético-crítica que es explicitada y tematizada que se instaura por el pensamiento científico y filosófico. Finalmente, en este proceso se construye una conciencia crítica, existencial, histórica y práctica de las personas oprimidas y explotadas.

Lo antes escrito permite volver a replantearnos la idea que se tiene sobre pedagogía y pone en el centro el hecho de rechazar la adaptabilidad que a lo largo de la historia nos ha constituido.

Por lo que coincido con Cabaluz (2015) cuando plantea: "(...) las Pedagogías Críticas Latinoamericanas deben desarrollar procesos de concienciación que contribuyan a politizar la cultura, las luchas y resistencias de quienes son oprimidos/as por el actual orden hegemónico" (p.58). Para que esto suceda se toma la importancia de rescatar los elementos de la cultura popular y de la contra-cultura que permite resaltar lo importante que es trabajar de manera horizontal, colectiva y solidaria.

En mi opinión es importante retomar los elementos populares, ya que permiten encontrarse con la propia historia de las y los oprimidos, permitiendo así que dentro de la praxis educativa dejen de silenciarse y perpetuarse las desigualdades que el sistema

hegemónico se ha encargado de normalizar. El trabajo de la educadora/educador es inacabable, no debería pensarse que somos poseedores de saberes únicos y que no tenemos nada que aprenden de nuestros y nuestras educandas; sino al contrario, ese sentido de educación popular que invita a la conciencia es la que permite vernos reflejadas en las demás personas e iniciar creaciones que estén de lado de la justicia social, pudiendo ser estas creaciones de índole artística o no.

Otro de los elementos que contribuyen al proceso de una pedagogía crítica y por ende la existencia del pensamiento crítico, es la praxis dialógica desde Freire (1972) y Dussel (2011) ésta surge de la inexistencia de la ignorancia, no se piensa el conocimiento como algo absoluto y hay una necesidad en mirar a las y los otros para poder construir nuevos saberes y conocimientos.

La *dialogicidad* pone en el centro dos dimensiones que hay que considerar y esas son la acción y la reflexión (Freire, 1972), pensada, así como palabra auténtica que es llevada a la praxis. De ahí que se plantee:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (Freire, 1972, p. 104)

Considero que, de las vías más fructíferas, más sinceras y amorosas dentro del aula, es el diálogo, poder compartir las palabras que son parte de nuestro andar con otras personas, es el ir y venir de nuestra construcción en el día a día, pero sobre todo refleja el movimiento que tienen las palabras que nacen del silencio para vivirse como actos reflexivos que nos invitan a generar acciones de cambio con y para las/ los otros. Nuestro papel como educadoras/educadores populares entonces no es hacer que las y los educandos miren el mundo desde nuestros ojos; sino que esa mirada que les ofrecemos

les permita abrir su propia mirada para cuestionar su entorno y analizar lo que hay en torno al mismo. Esto me sitúa a reafirmar lo que Freire (1972) planteaba sobre que la acción educativa y la acción política no podían dejar de lado el pensamiento crítico, ya que, de hacerlo, estarían dejando abierta la puerta para que se siguiera colando en nuestras vidas situaciones educativas bancarias.

Pensemos entonces que la *dialogicidad* que está instaurada dentro de las pedagogías críticas (las cuales están posicionadas en el dolor de la corporalidad de las/los otros), permite entonces: 1) cuestionar las causas del dolor, del sufrimiento, la exclusión y esto permite un alto potencial liberador, 2) poder humanizar las relaciones sociales a través de una relación político-pedagógica que sea horizontal y democrática, 3) El reconocimiento a través de la praxis de las personas como sujetos/sujetas históricas, creadoras/creadores y transformadores de la realidad y 4) Impulso a la solidaridad y la construcción colectiva. (Freire, 1973: Gadotti, 1996: Giroux y McLaren, 1998 en Cabaluz, 2015, p. 61)

La *dialogicidad* se convierte entonces en un posicionamiento que debemos tener las personas que nos dedicamos a la educación estética, para reconocer la realidad, el mundo de las y los otros, cómo es que viven las opresiones, cuáles son los significados que generan en su vida, así como de qué manera están recibiendo los contenidos que les ofrecemos.

En definitiva, tendríamos que seguir generando diálogos que nos permitan organizarnos de manera sistematizada para transformar nuestro entorno sin olvidar el peso que tiene la escucha y el amor por las demás personas, como bien dice Cabaluz (2015), no es que se deban realizar prácticas voluntaristas que colaboren para el borrado de los problemas; pero sí de verla como una acción política explícita y militante. Una apuesta por la construcción del diálogo que fortalezca las políticas liberadoras; de alguna manera una pedagogía que apele a derrumbar las desigualdades y se plantee cambiar las opresiones

que se reproducen en el aula, como las relacionadas al género; de lo cual ahondaré en el siguiente apartado.

3.2.4.- Pedagogías feministas y Pedagogías corporales

Después de todo este recorrido por enmarcar la necesidad de seguir construyendo una pedagogía crítica que propicie en la educación –en este caso en la educación estética o artística– una conciencia crítica y liberadora, me permito ahondar en este otro apartado en donde me posiciono ahora no solo como educadora popular, sino como educadora popular feminista, desde la concepción de mirar una realidad que me ha tocado vivir no solo a mí sino a otras colegas con las que he dialogado, estas opresiones de género ya que a pesar de existir las pedagogías liberadoras que ponen en el centro combatir las desigualdades, en cuestión a las relaciones de género, aún queda mucho trabajo por hacer. Por lo que esta enunciación me permite traer conmigo el pensamiento de autoras como Claudia Korol y Bell Hoks, para sembrar este camino elegido.

Las autoras que antes mencioné tienen como referente a Paulo Freire con respecto a la idea de una educación como práctica de la liberación; además hacen un análisis sobre la aplicación de la misma en las aulas y sobre todo desde una perspectiva de opresión hacia las mujeres que a través de la historia han sido borradas de diversos espacios, cuestionando incluso la manera de nombrar por ejemplo a este nuevo “hombre”, “hombres libres” de los que hablaban ya algunos autores; y aunque muchas personas sostenían que estaba implícito el papel de la mujer; ahora se cuestiona este hecho en tanto que Korol (2007) escribe en su artículo *La educación como práctica de la libertad*: “Las mujeres en las organizaciones políticas tenían un lugar secundario, de apoyo logístico, o valorizado por “ser la excelente compañera de...”. En el mejor de los casos, se admitía que una compañera audaz, valiente, era capaz de “luchar como hombre”. (p.11)

Este tipo de situaciones que han trascendido a lo largo de la historia me invitan a pensar como educadora popular, que se necesita tener no solo una mirada crítica y liberadora ante las situaciones de opresión; sino construir desde esa misma dialogicidad, pero enfocadas a perspectivas en donde se cuestionen las opresiones de género que se enmarcan en las aulas; desde una visión feminista que apele a la visibilización de las mujeres y al encuentro con los hombres desde esa necesidad de cuestionarse el orden patriarcal¹³ en el que vivimos todos y todas.

Al respecto Martínez (2015) plantea que es necesaria la mirada feminista en la educación debido a que las sociedades están entendidas desde una visión dicotómica, jerárquica, patriarcal; en donde las mujeres son las que en su mayoría sufren desigualdades tales como el analfabetismo, la pobreza y las violencias. Poniendo así en el centro que la educación es un sector que normaliza y reproduce sociedades desiguales; pero también con esa posibilidad de transformar espacios igualitarios, equitativos o bien, libres de opresiones de género.

Situándome en la misma idea de la praxis popular, pensar en la idea de una pedagogía popular feminista es dejar de pensar la educación como límite para mirarla desde una apertura, pensando en nombrar una posición dentro de una batalla cultural que cuestione el conjunto de relaciones de poder. (Korol, 2017)

Personalmente lo que me atrapa de esta visión feminista dentro de la educación popular, es que también hay perspectivas políticas de las cuales se mantienen posturas reflexivas, tales como:

la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las

¹³ Entendido desde Facio y Fries (2005) como aquel sistema jerárquico que mantiene al hombre como analogía de la humanidad, teniendo así incidencia en las relaciones sociales, políticas y económicas; en donde la mujer se encuentra bajo control.

categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación. (Korol, 2017, p. 17)

Alguno de estos puntos son los que trato de trabajar dentro de esta investigación, pensando en nuevos caminos que permitan pensar en una pedagogía que cuestione y libere, pero ponga la mirada en contenidos relacionados al género, mismos que les permitan a las y los adolescentes reflexionarlos, en este caso a través del teatro.

Uno de los términos usados por Bell Hooks (2021) que me parece subversivo, es el de pedagogía radical la cual incluye nuevas pedagogías críticas, incluyendo así las feministas, éstas incluyen así en su visión la clase, raza, práctica sexual, nacionalidad, entre otras. Desde su visión y el asumirse como mujer negra, considera que aún las voces negras u otras voces que no sean blancas parecen quedar fuera de ciertas prácticas radicales; lo que le permite considerar el uso de diversos pensamientos, pues menciona:

Mis prácticas pedagógicas han surgido de una interacción entre pedagogías anticoloniales, críticas y feministas, donde unas han iluminado a las otras y viceversa. Esta mezcla compleja y única de perspectivas múltiples ha constituido un punto de partida interesante y poderoso desde el que trabajar. Al extenderse más allá de las fronteras, me ha permitido imaginar y desplegar prácticas pedagógicas que se comprometen directamente con el cuestionamiento de los sesgos en los planes de estudio que reinscriben sistemas de dominación (como racismo y el sexismo), al mismo tiempo que ofrecen nuevas formas de enseñar grupos heterogéneos de estudiantes. (Hooks, 2021, p 31-32)

La búsqueda por una pedagogía que apele a trabajar en un ambiente de desigualdades que cuestione el patriarcado —mismo que es participe de desigualdades entre hombres y mujeres; en donde principalmente las primeras figuras tienen poder sobre las mujeres— ha tenido a bien a volcar la mirada al cuerpo como parte del trabajo con estas subjetividades emancipadoras; por lo que refiere a pedagogías corporales; replanteándose el hecho de la importancia del cuidado del mismo, de poner en el centro al cuerpo de las personas y que esto puede sumar a su emancipación, o bien, liberación.

En atención a lo anterior (Conde y Ramos, 2015) han estudiado las nuevas pedagogías del cuerpo, mismas que están sustentadas en otros teóricos como Planella, Giroux, Foucault, Merleau Ponty y Pierre Bourdieu. Dichos autores coinciden en la idea de trabajar con el cuerpo para una transformación, es darle un lugar al sujeto (persona) en tanto también son cuerpos; que estos mismos han venido estando moldeados, oprimidos por el sistema.

Desde la perspectiva de las nuevas pedagogías del cuerpo se considera que el dinamizador o profesor— es un mediador o acompañante del proceso, el o la cual tiene una responsabilidad importante, a saber: tener claro el objetivo que se ha propuesto. La intencionalidad que las nuevas pedagogías del cuerpo guardan no se pueden perder, por más que el performance varíe y mute debido a las dinámicas que los sujetos presentan... (Conde y Ramos, 2015, p. 70)

Este planteamiento tiene que ver con el trabajo de performance que realizan las autoras dentro de su investigación; sin embargo, rescato la idea de acompañar o mediar los espacios educativos; haciendo hincapié en mirar y dialogar con el cuerpo pensando en que éste nace de diversas subjetividades y que se puede trabajar para desestructurar y estructurar la manera en cómo hasta ahora ha sido visto el cuerpo, que muchas ocasiones responde como subordinado a las condiciones sociales.

Según Conde y Ramos (2015) “La subjetividad subordinada atiende a los mecanismos de control que determinan una forma particular de observar el mundo a partir de relaciones de obediencia” (p. 71). Dicha subordinación se presenta en la mirada, cómo las personas miran a otros y se conciben a sí mismos, esto atendiendo ciertas normas en relación con las instituciones, pensando en que la escuela podría ser una de ellas, donde se limita la mirada sobre el propio cuerpo.

Con relación a todo este engranaje, Planella (2015) en su libro sobre pedagogías sensibles; retoma el pensamiento de Freire en torno a la pedagogía del oprimido puntualizando que ésta hace referencia a la imposición de las políticas de los cuerpos, las cuales tiene como objetivo mantener a estos cuerpos en sumisión, incluso podría decir que cegados de su deseo.

La lectura de los cuerpos oprimidos se puede hacer en un sentido amplio, y podemos dar cabida a los cuerpos de los inmigrantes, de los enfermos mentales, de las personas con discapacidad, de las mujeres víctimas de violencia de género (...) Es así como la pedagogía debe de abrirse a todos aquellos cuerpos que tienen síntomas de opresión, ya sea porque han sido sujetos hipercorporeizados, ya sea porque han sido sujetos descorporeizados. (Planella, 2015, p. 53)

Por lo que este tipo de pedagogías conducen a reencontrarse con el deseo que pueda posibilitar el acto de la desubjetivización¹⁴ de los cuerpos, dejando a un lado la cosificación de los mismos; dejando atrás los cuerpos ortodoxos, los cuales están constituidos por otras personas a quienes se les ha negado el deseo y no es posible que puedan crear sus propias narrativas.

En definitiva la propuesta de una pedagogía feminista es con la que me identifico dentro de mi práctica como educadora popular; puesto que los contextos en los que me

¹⁴ Entendido como una manera de negar la capacidad creadora o posición ante el mundo, de los seres humanos.

desenvuelvo, en este caso las periferias, me hacen pensar en todas las problemáticas que existen en las y los educandos, pero sobre todo en tener una mirada interseccional ante las y los mismos, para que se puedan observar las implicaciones que existen en tanto raza, sexo, género, condiciones socioeconómicas e incluso situación geográfica; pensando así que a partir de esta mirada se podría trabajar para echar abajo todas las opresiones que causa un sistema capitalista y patriarcal; pensando también desde las construcciones corporales que tiene mucha relación con el teatro.

3.3. Opresiones relacionadas con el género en las adolescencias

3.3.1 Un acercamiento a las adolescencias

Este apartado se convierte en el desenlace de todo el recorrido que ya hice al hablar de experiencias estéticas y de las situaciones educativas para el pensamiento liberador y crítico, debido a que las adolescencias son con quienes hago mi trabajo en esta investigación. Quiero acercarme a la definición de las adolescencias pero refiriéndome a éstas como sujetos/sujetas de derechos; pero también abriendo un camino sobre dicha categoría en función al cómo deberían de ser nombradas y nombrados en la actualidad; con respecto algunos autores y autoras que han hecho investigación en torno a las adolescencias y las juventudes¹⁵; por lo que haré un recorrido desde la mirada contemporánea que actualmente se tiene respecto a esta población.

Así bien, en algún momento se pensó a la adolescencia como un período de cambios físicos, emocionales, psicológicos e incluso ideológicos para aquel niño y aquella niña que están en ese tránsito de dejar la infancia. Se enmarca con un inicio entre los 11 y 13 años,

¹⁵ Durante mi proceso de investigación tuve ciertas dudas con respecto a cómo nombrar a las personas con quienes estuve poniendo el foco en la investigación, ya que mi población fluctuaba entre los 12 y 16 años de edad, y decide dejar adolescencias pensando en que ese rango de edad estaba contemplado en diversos autores; sin embargo al seguir revisando bibliografía y encontrarme con el término juventudes, me abre un panorama para replantearme dicha construcción y trabajarla en posteriores investigaciones.

finalizando entre los 21 y 27 años. Este tránsito implica un cambio psicológico y corporal que hace que las adolescencias se relacionen de diferentes formas con el mundo y con su propia familia. Aberastury y Knobel (1998) dicen que esto solo será posible si elaboran un duelo por la pérdida del cuerpo de niño/niña.

Cuando el adolescente se incluye en el mundo con este cuerpo ya maduro, la imagen que tiene de su cuerpo ha cambiado, también su identidad, y necesita entonces adquirir una ideología que le permita su adaptación al mundo y/o su acción sobre él para cambiarlo. (p. 15)

Hasta aquí podría considerar que las adolescencias se enfrentan a una nueva etapa, a un desprendimiento que a la vez le causa temor por la pérdida de aquel cuerpo infantil; esto les hace experimentar confusión, dolor, pensamientos ambivalentes; se encuentran ante una fractura que le provoca ciertos problemas con el medio que le rodea: la familia y la sociedad principalmente; ya que se enfrentan ante nuevas reglas por cumplir; sin embargo este panorama hace ver a adolescentes que les demandan cómo hacer y ser. En ese sentido podría considerarse que las sociedades tienen ciertas jerarquías en donde “la adolescencia es una fase de marginación que deriva de las estructuras sociales fundadas en la desigualdad” (Lutte y Bourdieu, 1990, en Urteaga, 2019, p.62).

Por lo que se plantea que “(...) la adolescencia es una categoría histórica, una construcción cultural que alude a la forma en que cada sociedad organiza la transición de los sujetos de la infancia a la edad adulta” (Anzaldúa, 2012, p. 192). Este mismo autor menciona que la transición de la niñez a la adolescencia estará constituida por la conformación de una identidad, que a su vez se construye por diversas convocatorias con base en cómo debe ser ante la sociedad es decir construyen significaciones que se vuelven parte del imaginario social.

En esta encrucijada de significaciones que los convoca, ellos deben construir una identidad un sentido para sí, respecto de lo qué son, cómo quieren ser y cómo

desean ser vistos, mientras se convierten en adultos, lugar subjetivo que es blanco de otras convocatorias de identidad. (Anzaldúa, 2012, p. 193)

Me parece que muchas ocasiones la concepción que se tiene de las adolescencias está de lado de la anormalidad; tanto la familia como la sociedad tienen ciertas expectativas acerca de las conductas que deben adoptar; se busca moldearles de tal o cual forma; cuando sus conductas distan de lo aceptable; es cuando se piensan en posibles conductas patológicas. En algún momento la identidad sexual, la expresión y la orientación de género se presentaban justo como patologías cuando no correspondían a lo que debería ser un hombre o una mujer. Esto claro repercute en los cambios biológicos, psicológicos e incluso emocionales del adolescente. Por ello me parece puntual reconocer a las adolescencias como sujetos/sujetas capaces de construir esa identidad a partir de sus propios deseos y necesidades.

De aquí que en la actualidad las adolescencias son pensadas más allá de un organismo individual y aunque hay que tomar en cuenta los diversos contextos, un punto nodal que atraviesa las adolescencias o juventudes —como algunas y algunos autores plantean—, sería que los cambios que atraviesa la sociedad, tales como la globalización, el capitalismo, el neoliberalismo y apuntaría también a la era tecnológica, son situaciones que les atraviesan, pensando en que no son personas aisladas a la sociedad, sino que son partícipes de la misma.

Por otra parte, existe una mirada del mundo contemporáneo hacia las adolescencias como sujetas/sujetos de consumo; lo que implicará que se les vea o se les asigne una estética de lo bello, es decir, se le adjudica la juventud como una etapa que debe perdurar a toda costa; esto por supuesto puede implicar que el consumo a diversos productos que les prometen cierto status o cierta estética que es la “correcta”. Esto último me parece importante reflexionar, sobre todo porque las y los adolescentes dentro de la era de la digitalidad adoptan ciertas formas de relacionarse que implican diversos procesos de

subjetivación¹⁶ que apuntan a visualizar al “joven hedonista permanente, que cuenta con un cuerpo y una actitud ideal para el placer, como modelo a seguir” (Anzaldúa, 2012, p.203).

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que la conceptualización de lo que es ser adolescente cambia dependiendo de la sociedad en la que se sitúen, así como estas están atravesadas por consecuencias de situaciones como las tecnologías informáticas, el reordenamiento del capitalismo y las transformaciones poscoloniales (Urteaga, 2019); mismas consecuencias que han develado que son éstas mismas en donde los jóvenes también han sido partícipes de esa transformación. Este punto es el que ahora trae como discusión la idea e importancia de pensar en el cambio de concepto de adolescencia al de juventud para términos de investigación, pensando así que en:

La investigación sobre la adolescencia se centra en exponer cómo las mentes se forman y se desarrolla el cuerpo para la adultez, los estudios de juventud <<enfatan *el aquí y el ahora* de las experiencias de la gente joven, esto es, las prácticas sociales y culturales a través de las cuales moldean su mundo>>. (Urteaga, 2012, p.12 en Urteaga, 2019, p.64)

Considero que al pensar a las adolescencias como sujetos/sujetas de derechos les coloca como protagonistas dentro de la sociedad, siendo capaces de ser conscientes de sus propias problemáticas para así colocar sus demandas en el centro de lo político que les permita nombrarse y accionar ante la sociedad. Pensando así que dentro de la educación estos sujetos/sujetas van construyendo sus propios discursos, así como ese derecho a decidir. Siguiendo con Urteaga (2019) los problemas de las representaciones sociales sobre la juventud mexicana, justamente es que la institución se encarga de homogenizar

¹⁶ Para Foucault la subjetivación tiene que ver con la acción y el proceso por el cual el sujeto se constituye y se modela así mismo en las instancias del saber poder, relacionados a dispositivos que nos demandan ciertas formas de ser y de comportarnos.

las situaciones de vida de la juventud en relación a cómo construyen sus relaciones con las personas, espacios o épocas en las que viven.

En ese último punto quisiera destacar que otro de los cambios importantes que atraviesan a las adolescencias es el desarrollo tecnológico a lo que algunos autores han denominado generación post-alfa (Berardi, 2010), haciendo referencia a quienes han crecido con la video electrónica y la informática; esto pensando en que la población a la cual me dirigí se encontraba en un momento crucial en donde parte de su proceso como adolescente o joven, se estaba viviendo dentro de las pantallas de un computador, pensando así que estos equipos les impregnaron de impresiones cognitivas. Esto entonces permite ver que:

Más que un simple cambio social, debemos ver una auténtica mutación cognitiva, una mutación en el bagaje psíquico, cognitivo y lingüístico de la humanidad [...] la generación videoelectrónica ha adquirido competencias de elaboración sin precedentes en la mente humana y ha adquirido la capacidad de moverse a gran velocidad en un tupido universo de signos visuales. (Bernardi, 2019, p. 191, en Anzaldúa, 2012, p. 2004)

En torno a lo antes mencionado, me parece importante pensar en cómo el mundo digital aporta a la construcción de la identidad ya sea que pensemos en adolescencias o juventudes. De ahí plantear que de alguna manera estas esferas han colocado diversas formas de relacionarse entre sí, pero sobre todo cómo estos medios han bombardeado las mentes y les han creado un efecto mediático, así como ha construido nuevas subjetividades en cada persona. Lo cual me lleva al pensamiento de Urteaga (2012) donde plantea que la identidad no es estática, es cambiante no solo para las juventudes, sino para las demás personas también.

Así mismo, es este cambio que me invita a repensar a las adolescencias en sus diversas dimensiones y cómo es que pueden posicionarse ante el mundo desde la capacidad de encontrar en su día a día la rebeldía, pensada como aquella que les permita

identificar esas opresiones o desigualdades que las sociedades y las instituciones les han insertado a lo largo la historia y las cuales han moldeado su identidad. Pensar así en un adolescente capaz de transformarse y transformar su entorno, construyendo su propia subjetividad.

3.3.2 Una mirada al género y la identidad de género

Una vez que me acerqué al concepto de adolescencia, dentro de este apartado haré lo propio sobre la conceptualización que han hecho algunas teóricas con respecto al género, e iré dando paso a lo que se ha construido como identidad de género.

Primero debo contextualizar que género es un término que Stoller (1968) empezó a desarrollar para referirse a diversas conductas humanas referidas a sentimientos y pensamientos con respecto a lo femenino y masculino; pero que no están fundamentados de lado de la biología. Por lo que más adelante este término lo utilizó Ann Oakley en 1972, para hacer una distinción entre sexo y género lo que daría pie a que varias feministas lo usarán para empezar a problematizar en torno a la subordinación que éste proporcionaba a la mujer puesto que la mirada estaba puesta en la construcción social y no tenía justificación en lo biológico.

Hay diversas teorías sobre el género, pero como lo marcan Facio y Fries (2005):

(...) la mayoría coinciden en que a partir de una importancia exagerada a las diferencias biológicas — y de una invisibilización a las de las grandes similitudes— se construyen las diferencias/desigualdades constitutivas de cada sexo: a los bebés con genitales masculinos —o masculinizados— se les asignan unas características y a las bebés con genitales femeninos— o feminizados las características contrarias (...).
(Facio y Fries, 2005, p. 270)

Esto por supuesto empieza a generar que socialmente se esperen ciertos comportamientos para las mujeres y para los hombres pensando así que debe haber un

cierto ideal para lo femenino y lo masculino; es decir, se le van atribuyendo ciertos roles que figuran en elementos descriptivos y normativos.

Así mismo, Marcela Lagarde (2012) dice que el género “es un conjunto de atributos asignados a las personas por su sexo definido históricamente y organizado políticamente por la sociedad” (p.507). Lo que por ende permite mirar que cada sociedad realizará su organización para formar el tipo de mujeres y de hombres que deben de amoldarse en una formación política-social-económica y cultural de su tiempo. Lagarde (2012) da cuenta cómo las instituciones del Estado y de la sociedad tienen esas marcas de género, clase y etnia, mismas que se van reproduciendo en lo cotidiano; esas instituciones tales como: el sistema judicial, el de salud, el educativo, las iglesias, los partidos políticos, las empresas, los movimientos sociales, los medios de comunicación, entre otros. Por lo que el género tendrá ciertas variaciones de acuerdo al acomodo de cada sociedad; puede suceder que las sociedades cambian poco y por ende los tipos de género cambian poco.

El género se funda en la sexualidad, misma que está de lado de lo normativo, es parte de un modelo estructural de la organización social que se entrecruza con categorías como: clase, raza, etnia, entre otras condiciones sociales. Estos atributos serán aquellos que diferencian o unen a determinadas personas, esto puede ser permanente o transitorio.

Butler (1999) dice que si éste es parte de los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, no se puede pensar en que un género es producto de solo de un sexo, ya que esto mostrará discontinuidad entre los cuerpos sexuados y géneros que la cultura ha construido, por lo que dice:

Si por el momento presuponemos la estabilidad del sexo binario, no está claro que la construcción “hombres” dará como resultado únicamente cuerpos masculinos o que las “mujeres” interpreten sólo cuerpos femeninos. Además, aunque los sexos parezcan ser claramente binarios en su morfología y constitución (lo que tendrá que

ponerse en duda), no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo sólo dos. (Butler, 199, p.54)

Esto por supuesto determina que, al construir el género, se debe de pensar en algo independiente al sexo lo que indudablemente cuestiona y se piensa como si en realidad el sexo siempre fue una interpretación cultural del sexo. Parafraseando así a Butler pensando entonces que el género es un medio discursivo/cultural por el cual el sexo natural se forma y se establece entonces como anterior a la cultura (prediscursivo), que al final se comprende como el aparato de construcción cultural que se nombra como género. Así mismo: “la afirmación de que el género está construido sugiere cierto determinismo de significados de género inscritos en cuerpos anatómicamente diferenciados, y se cree que esos cuerpos son receptores pasivos de una ley cultural inevitable”. (Butler, 1999, p.57)

Sí por consiguiente el género se entiende desde las leyes que lo instituyen entonces este se vuelve algo inamovible, sin movimiento, estático, retomando así la premisa que biología es destino, cayendo en el entredicho que lo que se convierte ahora en destino es la cultura. Pensar en cómo nos hemos construido y en qué momentos esas construcciones nos han permitido caminar en el mundo sin un cuestionamiento del por qué, pregunta que debería estar latente en nuestro cotidiano, pensando también en la construcción que se ha hecho de los cuerpos a través de la historia , ya que éste siempre se ha manifestado como un medio pasivo en el cual se instalan los significados culturales o bien “el instrumento mediante el cual una voluntad apropiadora e interpretativa establece un significado cultural para sí misma”. (Butler, 1999, p. 58)

En este sentido el cuerpo es visto sólo como mero instrumento con el que se relacionan diversos significados culturales, pero en sí es una construcción, así como lo es la diversidad de cuerpos que conformarán el nicho de los sujetos con género. A partir de esto, pasaré a explorar la noción de identidad de género ya que me parece es un punto

nodal dentro del desarrollo de las adolescencias y la manera en cómo están siendo construidas con referente al género.

Siguiendo con el pensamiento de Butler (1999) la identidad no puede analizarse por separado, debe pensarse como tal desde la identidad de género, ya que las personas “se vuelven inteligibles cuando poseen un género que se ajusta a normas reconciliables de inteligibilidad de género” (p. 70-71). Entonces se abre la pregunta sobre ¿en qué medida la identidad se convierte en un ideal normativo más que algo descriptivo a la experiencia? En este sentido justo lo que interesa en este apartado es la problematización sobre la identidad de género; respecto a la construcción de las personas; ya que muchas de las veces los atributos que se les asignan, están permeados por las normas sociales que hemos traído arraigadas a lo largo del tiempo. Butler (1999, p.72) menciona que:

En la medida en que la “identidad” se preserve mediante los conceptos estabilizadores de sexo, género y sexualidad, la noción misma de “la persona” se pone en duda por la aparición cultural de esos seres con género “incoherente” o “discontinuo” que aparentemente son personas pero no corresponden con las normas de género culturalmente inteligibles mediante las cuales se definen las personas.

Cuando se hace referencia a lo inteligibles son aquellos géneros que mantienen una relación coherente entre lo que debe ser el sexo, género, práctica sexual y deseo.

En ese sentido vivimos en un mundo en donde aún están instauradas las prácticas reguladoras con la intención de producir identidades coherentes con respecto al género. Se puede decir que de algún modo las leyes culturales son las que reglamentan la forma y el significado de la sexualidad y que en estas hay algunas identidades que no pueden existir, como por ejemplo: “aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son “consecuencia” ni del sexo ni del género”. (Butler, 1999, p. 72)

Retomo el planteamiento que hace Butler (1990) en su artículo *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre la fenomenología y teoría feminista*, donde plantea que el género no es de ninguna manera una identidad estable, más bien una identidad instituida por una repetición estilizada de actos; por lo que:

Y sí el cimiento de la identidad de género es la repetición estilizada de actos en el tiempo, y no una identidad aparentemente de una sola pieza, entonces, en la relación arbitraria entre esos actos, es las diferentes maneras posibles de repetición, en la ruptura o la repetición subversiva de este estilo, se hallarán posibilidades de transformar el género. (p.297)

Así, se piensa que la identidad de género es el resultado performativo que la sanción social y el tabú obligan a dar, esto se plantea desde un discurso teatral, antropológico y filosófico; a partir de este acto performativo es como también se cuestiona el hecho de la cosificación.

Volviendo a esta problematización sobre la identidad de género concuerdo con el planteamiento de Butler (1990) cuando refiere que se busca una reproducción cultural que plantea la reproducción sexual dentro de los cánones de un sistema matrimonial heterosexual. Ahora bien, que la realidad de género sea performativa significa que es real a medida en que es actuada; existen entonces actos que son interpretados como expresivos de un núcleo de género o identidad, estos se inclinan del lado de una identidad de género esperada o bien, se cuestiona esa expectativa.

Conviene subrayar que referente a las adolescencias o juventudes como lo plantea Urteaga (2012) es proponer que “conceptualmente no hay género, ni sexo, ni cuerpo e incluso juventud, desligados a las disputas entre los discursos, prácticas y necesidades de las instituciones y los discursos generados por la capacidad de agencia de los actores” (p. 18). Lo cual la autora deja entrever que no existe un cuerpo que esté sexuado, sometido y que le cuestionen acerca del género, dividiendo así a sujetos/sujetas excluidas y aceptadas;

refiriéndose así que las personas excluidas son quienes no siguen las normas, por lo contrario, a quienes son personas aceptadas que cubren cabalmente con las mismas. Sin embargo, el estudio que hay acerca del género o la identidad de género en torno a las juventudes es algo que está escasamente documentado en México, a pesar de cómo señala Urteaga (2012) ha sido una carta de presentación dentro de los procesos de socialización en diversos ámbitos y espacios.

Para terminar con este apartado podría considerar que el estudio del género y la identidad de género es un tema que le ha interesado más a los diversos feminismos y que si bien las miradas de las autoras antes señaladas nos abren un panorama acerca del mismo; en lo personal es un término que se debería vincular más con las juventudes para que les permita desmitificarlo y construirlo desde su propia historia.

3.3.3 Opresiones de género (masculinidades y feminidades) y la virtualidad en la adolescencia.

Como lo mencioné en el apartado donde contextualizo sobre las adolescencias y el género e identidad de género, se busca que las adolescencias dejen de ser pasivas y se conviertan en sujetos capaces de transformar su entorno y sobre todo mirarles desde sus experiencias; sin embargo al encontrarme que las adolescencias están envuelta en una visión consumista de los cuerpos, me sitúo ahora en hablar sobre las opresiones de género; pensando en que se han instaurado en las feminidades y masculinidades; partiendo de cómo los cuerpos se van estructurando a partir de estas dos esferas y llevándolo también al campo de las adolescencias –o bien la concepción de juventudes del cuál hablan autoras/autores que he mencionado– en la actualidad.

En la modernidad, las identidades son catalogadas desde el discurso normal-anormal; en consecuencia, dentro de lo que se considera “normal” se encuentran las prácticas sexo-afectivas que corresponden a la heteronormatividad y todo lo que sale de ella

es visto como aberrante, peligroso y por ende es excluido, desde aquí se supone que las prácticas sexuales determinan identidades. (Zarco, 2019, p.62)

Por lo que Esteban (2013) plantea que se debe analizar las relaciones que existen entre sexualidad y poder, género y sexualidad, así como el de identidad y conducta, o bien, opción sexual. Esto permitirá mirarnos como cuerpos sexuados que se construyen a través de lo cultural, pero que no son estáticos; ya que lo que hace al cuerpo son los actos, las emociones y las percepciones vividas.

En Occidente hombres y mujeres están influidos de manera distinta y específica en cuanto a su cuerpo y su apariencia, y eso se relaciona, entre otras cosas, con la definición de lo femenino y lo masculino, donde la belleza sigue estando más asociada a lo femenino y la fuerza a lo masculino, con un diferente tratamiento de la sexualidad y el deseo para hombres y mujeres, así como una mayor dedicación de las mujeres a trabajos y actividades donde la presencia y la interacción social son determinantes. (Esteban, 2013, p. 75)

A lo largo de la historia los estereotipos de género que se les ha asignado a lo femenino y a lo masculino aparece como una forma de dominación, de poder; por lo que se vuelve importante abolir los estereotipos que generan opresiones dentro de las masculinidades y feminidades.

En ese sentido “La masculinidad se entiende como relaciones de poder que sugieren que las definiciones culturales de género se den siempre en un terreno de disputa y son ante todo relaciones de poder” (Kimmel, 1994, p.2 en Zarco y Zebadúa, 2019, p.63). Dentro de estas masculinidades se plantea la validación y aceptación entre los mismos hombres en donde forman un juego de competencia y aprobación; como parte de una forma de demostrar su virilidad.

Por su parte Bordieu (1997) en su escrito *El poder masculino* explica cómo es que hoy en día se mantienen elementos constitutivos del poder masculino, poniendo a las

instituciones, al Estado y a la sociedad como aquellos quienes promueven el poder masculino. A partir del concepto de *habitus* que se entiende como la estructura de la praxis y de la percepción, las cuales determinan ciertas disposiciones y principios; explica cómo se interioriza la violencia simbólica y el poder. Por lo que refiere que las praxis masculinas, reproducen masculinidad; planteando que el poder simbólico no solo ejerce segregación en la mujer, sino también a los hombres, ya que a la vez que dominan, también son dominados. A partir de esta competencia es como el hecho de que una persona perteneciente al género masculino, se asuma como homosexual, será cuestión de opresiones por aquellas personas masculinizadas que viven bajo un régimen heterosexual. Por lo que hoy en día debido a la patologización que algún día se le dio a la homosexualidad, éstos se reconocen como disidentes ante un sistema que les oprime. Por lo que:

Autonombrarse es un ejercicio de visibilidad y al mismo tiempo ser consciente del papel que juegan estos agentes en un mundo lleno de distinciones, es también una práctica de identificación que lleva al sujeto a liberarse de la opresión, pero al mismo tiempo formar caminos diversos para entablar con los otros un diálogo sobre las diversas homosexualidades, enseñándoles que hay otras formas de vivirlas liberado, de ser quien se desea y dejar de ser sujeto a construcciones que dañan y señalan. (Zarco y Zebadúa. En: Zarco, 2019, p.65)

Hay que resaltar que históricamente entre los hombres han accedido a recursos cualitativamente y cuantitativamente superiores que las mujeres, al momento de enfrentarse con la construcción de identidades, lo que hace que exista un ejercicio de desigualdad.

Ortiz y Rosales (2009) retoman la reflexión en torno a la construcción de una masculinidad hegemónica, planteado por Olavarria (2001); ésta se instaura en 5 ámbitos: 1) *autonomía personal* la cual involucra la reproducción de una masculinidad que se apropia de diversos recursos, contempla el adueñarse del espacio público y del uso del tiempo y

del dinero que de alguna manera dan cierto status de poder hacia otras personas, en ese sentido las masculinidades; 2) el *cuerpo* lleno de estereotipos, pensando en que los hombres deben ser fuertes, trabajadores, racionales, características que muchas veces los llevan a ejercer violencia como recurso de poder; 3) *sexualidad*, ubicándoles solo como heterosexuales y desapegados de las responsabilidades de la reproducción; 4) *la relación con otras/otros* está dada por la dicotomía que hace que a las demás personas con las que se relacionan las ponga en una posición de minusvaluada, lo que permite discriminaciones; y por último, 5) *posición en la familia* se asume como la figura principal del hogar dejando a la mujer como complemento del hombre.

En lo que respecta a las feminidades y siguiendo con la línea de los estereotipos, siendo la belleza un elemento asociado con las mujeres, recae en ese estereotipo donde se debe ser agradables a la vista del otro; lo que crea una imposición cultural en cuanto a la imagen, la apariencia y la belleza femenina; pero no solo eso, sino también un culto a la juventud; en donde las mujeres jóvenes son socialmente aceptables a diferencias de las mujeres adultas o viejas. “El hecho de que los rostros femeninos maduros no sean habituales en los medios de comunicación transmite un mensaje social sutil que deja huella en la imagen corporal. Las ausencias hablan muchas veces más que las presencias”. (Santiso, 2001, p.237 en Ortiz y Rosales, 2009, p. 76)

A partir de esta dicotomía se tiene presente que las mujeres adolescentes/jóvenes son aquellas que tienen más problemas de salud, ya que encuentran en su cuerpo:

(...) la máxima conciencia de identidad y la máxima representación de esa identidad, y todo ello en un culto exagerado a la imagen, al look, al presentismo de la eterna juventud. Los actuales modelos culturales relativos al cuerpo (...) no sólo se presentan y perciben como un patrón de bienestar y ajuste social, sino que magnifican un eterno presente de éxito y glamour, posición auto-referente narcisista que se explicita en las chicas por medio de un cuerpo perfecto, delgado y «sexy» que exige restricciones, y

en los chicos, a través de un cuerpo atlético y musculoso que demanda ejercicio y actividad. (Martínez Benlloch, coord.,2001, p. 15 en Ortiz y Rosales, 2009, p. 77)

Se podría considerar que los cuerpos de las mujeres se moldean culturalmente vistas como objetos, lo que implica que el cuerpo sea uno de los principales territorios de conquista en un mundo hegemónico. Las exigencias a los cuerpos masculinos se ponen de lado de la virilidad y la fuerza, en tanto que para las mujeres la reproducción y la seducción son una constante para reproducir.

Así, se parte de que la conformación de la identidad de las personas como hombres o mujeres, la asignación y el ejercicio respectivamente de un sexo y género determinados, forman parte de un proceso cotidiano de reafirmación, negación o discusión de una identidad, la masculina o la femenina, en el que el «cuerpo externo», el «cuerpo visto», es un aspecto fundamental, y en el que influyen en gran manera los modelos ideales que se proyectan desde espacios como la publicidad y el diseño, los medios de comunicación o el mundo de la cultura, el arte o el deporte. (Ortiz y Rosales, 2009, p. 78)

Por lo que me resulta de vital importancia replantearme el cómo desde las artes y más específico el teatro, se está trabajando con el cuerpo; sobre todo en las adolescencias donde hay un constante ir y venir para descubrir su identidad, así como éstas identidades están siendo bombardeadas por los medios de comunicación.

El último punto que me parece importante mencionar después de este paso por las masculinidades y feminidades, es el del cuerpo pensado desde el género dentro del plano de las digitalidades en las cuales hoy en día transitan de manera más activa y diaria las juventudes y las adolescencias puesto que son parte de este sistema donde los cuerpos son producto de consumo.

Cuando una sociedad moldea patrones de comportamiento sobre el deber ser de mujeres y hombres del “sistema imperialista-occidentolocéntrico-cristianocéntrico-

capitalista-patriarcal-moderno-colonial, definidos, entre otras cosas, a partir de las conductas sexuales, y dicha sociedad se ve inmersa en el espiral de consumo donde esas definiciones aparentemente se desdibujan, el cuerpo se convierte en un medio de producción, distribución mantenimiento, reproducción y representación, se exhibe, es una mercancía, una propiedad, una forma de inversión y signo social a la vez. (Armijo y Gómez, En: Zarco, 2019, p. 44)

Lo interesante del contexto digital es cómo ahora éstos contribuyen a las interacciones entre las personas y al consumo, haciendo que el acceso a las NTIC y dispositivos tecnológicos tales como tabletas, laptops y demás sean medios de interacción entre las personas.

Si bien la presentación de cuerpos hipersexualizados en los productos culturales de los mass media no implica que las prácticas corporales de quienes lo consumen se hipersexualicen, apelando a esta capacidad de agencia, si marca pautas de la exposición de la sexualidad, siendo diferenciada en tanto encarnaciones de género. (Amijo y Gómez, En: Zarco, 2019, p. 46)

Por lo que dentro de la digitalidad habría que tener una visión de cómo se utilizan y para qué se utilizan con las adolescencias, permitiendo así que se sientan en libertad de producir contenidos en las plataformas digitales, sin que esto implique el verles como solo sujetas/sujetos de consumo y por ende esto da como resultado más herramientas o espacios que les opriman ahora desde estas nuevas formas de comunicarse.

Finalmente puedo decir que, aunque estos estudios que hay en relación con las adolescencias y la digitalidad es un campo “nuevo”, debemos hacer un análisis de cómo lo están viviendo las adolescencias y cómo las personas que les acompañan, utilizan estos recursos para que les permitan integrarse y permanecer a una comunidad en donde puedan reflexionar sobre aquello que les oprime ya no solo desde el género sino desde otras aristas que se van haciendo cada vez más evidentes en el mundo digital.

Capítulo 4.- Laboratorio de Aproximación al Teatro de las y los Oprimidos con enfoque de género.

“Nuestra responsabilidad política es educar, en el más grande de los términos, construir una cultura común, tratar de cuidar la vida, la construcción de un futuro común, de una educación más libre, más igualitaria, como un espacio de emancipación”. Inés Dusse

4.1 - Educación en línea

En un principio mi inquietud por llevar a cabo este laboratorio estaba en miras de aplicarlo en la presencialidad; en realidad no me lo imaginaba de otra manera. Pronto todo daría un giro ante los cierres de los espacios educativos, así como los espacios de educación popular debido a la pandemia por el virus SARS-CoV-2; esto por supuesto influyó para que después de algunas semanas de replantearme el aplicarlo o no, decidiera optar por implementarlo en línea que me llevaría a estar más cerca de las adolescencias para concretar el trabajo del TO. Por supuesto este punto de partida significó un reto, sobre todo me preguntaba: ¿Cómo facilitar procesos creativos desde el teatro mediante una educación en línea? ¿Cómo generar un vínculo de colectividad a través de la pantalla? ¿Cómo ser educadora popular en línea?

Mi primer referente para llevar a cabo el proceso de enseñanza en línea fue la observación de mis propias clases en la maestría, desde su inicio, desarrollo y cierre. A pesar de estar viviendo esta experiencia de tomar clases en línea todos los días debido a la situación de emergencia por la pandemia, en la que nos encontrábamos a nivel mundial, no tenía claridad o quizás dudaba de si realmente el teatro podría ser considerado teatro haciéndolo a través de las pantallas, pero sobre todo si realmente podía propiciar acercamientos a ciertos aprendizajes y experiencias en torno al TO y el género. En este apartado realicé algunas puntualizaciones en torno a la educación mediada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como por qué considero que mi intervención transitó por la educación en línea.

En primer lugar, las NTIC¹⁷ avanzan cada vez más rápido. Y como dicen Coll y Martí (2014), tanto las tecnologías de hace unos cuantos miles de años como las actuales tienen como base una idea principal, referente al desarrollo humano, ésta es la creación de sistemas de signos. Y que lo que hace la diferencia son las nuevas posibilidades técnicas de representación y de transmisión de la información que ofrecen estas nuevas tecnologías. A partir de este planteamiento me puedo encontrar con una nueva mirada sobre la enseñanza del teatro, pensando en los recursos digitales como parte de esas posibilidades técnicas de encontrarnos con las personas a través de las pantallas a pesar de la lejanía. Estas nuevas tecnologías integran dos posibilidades técnicas, la primera referida al incremento de la capacidad y rapidez de procesar la información y el segundo sobre la codificación y transmisión de la información por el desarrollo de la digitalización y el internet. Coll y Martí plantean que “Las NTIC integran los avances en estos dos frentes técnicos y hacen posible una nueva manera de interactuar con la información y una nueva manera de comunicarla” (Coll, Palacios, Marchesi, 2014, p. 624). La posibilidad de conectarme con las adolescencias a través de estos lenguajes tecnológicos que de alguna manera les representa una gran familiaridad al ser nativas y nativos digitales¹⁸ (aclarando que no siempre tienen acceso a este recurso) fue lo que me llevó a reafirmar el deseo de seguir el camino de la intervención, poniendo también en el centro la necesidad de abrir espacios de encuentro, reflexión y acercamientos artísticos a pesar del encierro por la pandemia. En ese momento parecían converger dos realidades: un adentro y un afuera. El primero como el espacio en donde el único contacto era la pantalla y el afuera como el cero contacto con todo lo que nos podía rodear. Pero en ese adentro también representaba estar en contacto con el bombardeo de información que despliega el internet.

¹⁷ Abreviación que utilizaré para nombrar a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

¹⁸ Personas que desde que nacen han estado en contacto con las nuevas tecnologías.

Por ello, ante la proliferación cada vez más desordenada de informaciones de todo tipo, es urgente que las personas adquieran los criterios que les puedan ayudar a establecer jerarquías de calidad y fiabilidad ante las informaciones, y que adquieran al mismo tiempo estrategias conscientes y efectivas de selección y búsqueda de la información. (Coll, Palacios, Marchesi, Capítulo 25, 2014, p. 627)

Se volvió importante el poder acompañar a las adolescencias en este proceso de selección en cuanto a la información recibida sobre las problemáticas de género existentes, no tener solo la información a la mano, sino tener la capacidad crítica de cuestionar esa información y la forma en cómo se comunica; esto se puede observar dentro del trabajo del teatro periodístico que nos permite ir discriminando, analizando y reflexionando la información vertida en los medios de comunicación, en este caso las redes sociales, las páginas de internet, entre otros. A continuación, siguiendo con el planteamiento de Coll y Martí (2014), extraigo una tabla que explica de manera breve las potencialidades de las NTIC como medio de aprendizaje.

Tabla 2 *Características de las NTIC relevantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje*

Características	Descripción
Formalismo	Exige explicitación y planificación de las acciones. Realización de instrucciones secuenciales.
Interactividad	Relación más activa con las informaciones. Transitar el ir y venir en las herramientas digitales.
Dinamismo	Posibilidad de interactuar con realidades virtuales. Simular aspectos espaciales y temporales de diversos sucesos o actividades.
Multimedia	Posibilidad de pasar de un sistema a otro. Combinar imágenes con escritura.
Hipermedia	Nueva organización espacial y temporal de la información. No se sigue estrictamente una lógica lineal de presentación de formaciones escritas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Coll y Martí (2014).

A pesar de las ventajas, debo compartir que hubo momentos de reflexión acerca de las desventajas, aunque no ahondaré mucho en ello, sí es importante considerar las desigualdades en algunas personas con respecto a limitantes económicas que les impiden contar con el dispositivo y wifi necesarios para entrar a alguna clase en línea. Sin embargo, por ahora trabajamos desde nuestras posibilidades, sin dejar de lado este punto; pero si atendiendo a que la educación en línea también puede ser un camino para generar colectividad y por supuesto, acercarnos al TO.

A la luz de la pandemia se asomaron diversas concepciones de la educación por medios virtuales, algunos como: educación virtual, a distancia, remota de emergencia y educación en línea. Podría parecer que todas son la misma, pero en realidad para algunos autores hay aspectos que las diferencia; como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3 *Características de los diferentes tipos de educación en la virtualidad*

Tipo de educación	Características
Educación virtual	Funciona de manera asincrónica. No es necesario que docentes y estudiantes coincidan en una misma hora. Los documentos que se revisan se suben a plataformas.
Educación a distancia	Puede tener un porcentaje de presencialidad y otro de virtualidad. Las personas que optan por esta modalidad tienen control de su tiempo y no implica que se deba forzosamente de tener aparatos digitales para la realización de sus actividades.
Educación remota de emergencia	Se da en el contexto de pandemia en donde la educación presencial se tuvo que adaptar a los medios virtuales.
Educación en línea	Tanto docentes como estudiantes participan en el entorno digital de manera sincrónica. Utilizando los recursos digitales como computadora e internet.

Fuente: Elaboración propia. Información extraída de www.observatorio.tec.mx

A partir de este referente la educación en línea es la que se apega a lo que realicé; pues mi propuesta en primera instancia no surge realmente de un lugar en donde haya

estado laborando, no tuve que adaptar mis clases para estudiantes con quienes ya estuviese trabajando desde hace tiempo.

La educación en línea representa un esfuerzo grande para con el docente, ya que tendrá que encargarse de generar la unión grupal, así como la libertad y la confianza dentro de esa aula de clase que pueden ser plataformas como zoom, meet, jitsi, skype, teams, entre otras. Reconozco que existen otros autores que también han trabajado el término de educación en línea basado en procesos a distancia, ocupando así plataformas digitales en donde se combinan las actividades sincrónicas y asincrónicas, sin embargo, no es el caso ya que en la intervención que realicé del laboratorio, al haber pocas sesiones y al estar de lado de un formato de educación popular, así como en corto tiempo por practicidad, manejé el trabajo sincrónico.

“Los docentes que participan en la educación en línea suelen recibir el nombre de “tutores”, porque a diferencia de en un aula física, el rol de ellos dentro del aula virtual es acompañar y asistir al alumno en su proceso de aprendizaje” (Ibáñez, 2020). Este planteamiento me parece que va más encaminado al tipo de práctica educativa que permea el laboratorio, que es el acompañamiento a los procesos de las personas participantes.

Un elemento más que suma a la educación en línea fue la creación de materiales por medio de herramientas digitales, en este caso tuve que realizar presentaciones visuales que me servían como apoyo en cada sesión para aclarar las instrucciones de las actividades; esto me permitió que los pasos de las actividades fueran más claros y los tuviesen a la mano para su revisión constante; sobre todo cuando trabajan en equipos o el internet no les funcionaba.

4.2.- Bases metodológicas del laboratorio

En mi búsqueda por darle sentido a mis ideales como educadora popular —desde un enfoque feminista— desde la educación horizontal, el acompañamiento y la colectividad, me llevó a conectar con las adolescencias para después transitar a la indagación de las

técnicas del TO con la idea de una educación liberadora, incorporando un enfoque de género desde los feminismos; sin embargo, debido al contexto de pandemia; la alternativa de la virtualidad como medio de enseñanza fue la vía de aplicación para el laboratorio.

Hago referencia así a una aproximación al TO en dos sentidos: la primera tiene que ver con que existe toda una formación profesional específica en torno a la enseñanza de esta forma de hacer teatro que requiere de un proceso largo y, la otra, que en la virtualidad tuve que adecuar las técnicas para acercarlas lo mejor posible a la esencia que dejó Boal.

Utilicé como referente metodológico el Teatro del Oprimido de Augusto Boal, ya que él plantea que su propuesta abarca cuatro ejes: artístico, educativo, político-social y terapéutico. Si bien no todos se profundizaron, las técnicas que elegí para crear las actividades dentro del laboratorio, me permitieron entender en principio las dimensiones artística, educativa y política social; la parte terapéutica está relacionada con la guía del arcoíris del deseo y el manejo de la intervención que se hace en las sesiones para ir acompañando el proceso del pensamiento sensible que recae en las aproximaciones a experiencias estéticas. Ahora bien, aunque partí de la metodología que propone Augusto Boal, hago énfasis en el trabajo sobre el arcoíris del deseo, el teatro imagen, el teatro periodístico y el teatro foro.

4.2.1- Arcoíris del deseo

El nacimiento del arcoíris del deseo surge después de que Boal crea las técnicas del TO; construye esta propuesta para trabajar la sensibilización y como base fundamental del TO. Tiene cierta fundamentación del psicodrama de Moreno¹⁹ e influenciada por la mirada psicoanalista de Cecilia Boal²⁰. Se centra en ejercicios de reconocimiento corporal y vocal.

¹⁹ Un método terapéutico que aborda el trabajo con el individuo, la familia y los grupos sociales. Sus bases están sustentadas en el teatro, la sociología y la psicología. El creador es Jacob Levy Moreno.

²⁰ Actriz y estudiosa del psicoanálisis quien trabajó con Augusto Boal durante 43 años.

De alguna manera tiene funciones terapéuticas ya que permite ver y escuchar, no solo para quien coordina, sino para quien actúa; así como trabajar las opresiones interiorizadas. Boal piensa entonces que “El teatro es una terapia donde se entra en cuerpo y alma, soma y psique”. (Boal, 2004, p. 44)

Boal expone tres hipótesis, en relación al arcoíris del deseo, las cuales son: la osmosis, la metaxis y la inducción analógica. La primera se refiere a que a lo largo de la vida se nos imponen ciertas ideas, valores y gustos; por lo que tenemos arraigado todos los valores morales de la sociedad, esto se da principalmente por estructuras de dominio y poder, considerados como mecanismos de opresión. La osmosis puede producirse en la familia, en el trabajo, en la escuela, en los medios de comunicación y demás espacios; por lo que con el TO se pretende movilizar a la persona oprimida, dinamizando su carácter subjetivo, permitiéndole pasar de una reacción de sumisión a una de subversión, todo esto mediante la representación, en donde se parte de sucesos particulares de una persona para darles un carácter simbólico; es decir de lo individual se pasa a lo colectivo.

En cuanto a la metaxis hace referencia al sentido de pertenecer a dos mundos de manera simultánea, esto se puede observar cuando la persona oprimida crea imágenes que tienen que ver con su cotidiano, pero también las transforma estéticamente. La emoción ya no les es ajena, sino que le invade, proyectando sus propias realidades, se convierte en persona que acciona, deja de ser solo un espectador para transformarse en artista quien es capaz de producir su propio mundo. “El oprimido pertenece a esos dos mundos autónomos: la realidad y la imagen de la realidad que ha creado” (Boal, 2004, p. 62).

Finalmente, en la inducción analógica se pretende que una narración individual se trabaje a nivel colectivo. Es decir, este análisis analógico ofrece varias perspectivas. “No se interpreta nada, no se explica nada, simplemente se ofrecen visiones múltiples. La observación de alternativas mostradas por otras personas que piensan a partir de sus

propias singularidades, ayuda al oprimido a reflexionar sobre su acción” (Boal, 2004, p.66). Básicamente los planteamientos del arcoíris del deseo permiten ir aclarando los deseos, las sensaciones y las emociones de las personas que trabajan con las técnicas del TO.

4.2.2- Teatro imagen

La técnica del Teatro imagen se concretó a partir de la imagen de transición que “tenía por objeto ayudar a los participantes a pensar con imágenes, a debatir un problema sin el uso de la palabra, sirviéndose sólo de sus propios cuerpos (posturas corporales, expresiones faciales, distancias y proximidades, etc.) y de objetos” (Boal, 2001, p. 41).

El teatro imagen se enfocó al trabajo corporal únicamente, por lo que el instrumento fundamental será el cuerpo que trabajará a partir de imágenes en torno a las situaciones de opresión que quiera representar. El movimiento, la gestualidad y las expresiones corporales cumplen un papel importante para entender lo que va sucediendo en las imágenes al momento de hacer las presentaciones.

Es así como a partir de las experiencias se van planteando diversos ejercicios para trabajar el teatro imagen, pensando en que las personas espect-actores y espect-actrices son grandes esculturas las cuales pueden ser moldeables por las otras personas. Dichas imágenes tendrán que representar a través de los cuerpos y objetos, el pensamiento colectivo de quienes están en ese espacio con respecto a un tema generado dentro de esa misma colectividad. Teniendo así la facilidad de construir una imagen a partir de lo que las y los espect-actores y espect-actrices realicen. Por lo que se parte de una estatua inicial para complementar o rehacerla en su totalidad. El producto final se considera entonces una imagen real; dicha imagen tendrá que ver con la representación de algún tipo de opresión.

La imagen que se moldea es una imagen ideal, de tal forma que represente una realidad en la que la opresión desaparece; a partir de esta imagen ideal surge un debate a

partir del deseo de construir una mejor realidad para las personas oprimidas. Para llegar a este punto la modificación de la imagen ideal debe ser rápida, evitando usar las palabras; es decir el espec-actor/espect-actriz debe pensar con imágenes, decía Boal (2001), que sea capaz de hablar con sus manos, tal cual lo hace un escultor. Por lo que quienes están fungiendo en ese momento como actores y actrices tendrán que actuar desde el personaje, no cómo lo harían en su cotidianidad. Queda entonces plasmado que “la imagen de lo real es real en cuanto imagen” (Boal, 2001, p. 45).

4.2.3- Teatro periodístico

Este tipo de teatro tiene su origen dentro de la represión política en 1968 en Brasil; en esa época impidieron la realización de asambleas populares por lo que Boal se dio a la tarea de crear estrategias teatrales que le permitieran poder enfrentar la situación de la represión. En esa búsqueda encontró el teatro periodístico en donde su primer encuentro fue en diarios; aunque también podrían utilizarse otros textos que no fueran de corte literario. La idea era utilizar notas periodísticas para crear representaciones que se pudieran presentar en cualquier lugar, sobre todo por personas que no necesariamente tuvieran una preparación escénica.

La intención es que, al representar la nota, las personas espectadoras tengan deseos de utilizar esta forma de teatro para comunicar y concientizar sobre las problemáticas que se desarrollaron en colectivo y así poder intervenir en las mismas, plasmando su visión acerca de cómo resolverían una situación de opresión.

Los tres principales objetivos del teatro periodístico eran: 1) regresar al pueblo una manera de expresarse, popularizar los medios de hacer teatro, 2) cuestionar lo dicho por el periodismo; por lo que a través de esta representación pretende dar una buena lectura a las noticias, y, 3) mostrar que todas las personas pueden hacer teatro en cualquier espacio ante cualquier tema de interés.

4.2.4- Teatro foro

El teatro foro se considera como “un tipo de lucha o juego y, como tal, tiene sus reglas. Puede modificarse, pero siempre existirán, para que todos participen y surja una discusión profunda y fecunda” (Boal, 2001, p. 68). El centro de este teatro es que, a partir de sus reglas, se produzca un aprendizaje y se entienda el porqué de las situaciones de opresión. Las y los espectadores se convierten en protagonistas de la acción dramática. Se constituye de determinadas reglas que permiten el aprendizaje de los mecanismos por los cuales se produce la opresión.

Dentro del teatro foro la dramaturgia se caracteriza por definir con claridad el personaje para que quienes son espect-actores y espect-actrices reconozcan cuál es su papel con respecto a la opresión representada. Se tiene muy bien definido que lo que se pretende en estas historias es estudiar situaciones sociales muy claras; por lo que la solución que se proponga dentro de ésta tiende a servir para llegar al debate-foro. Por lo cual Boal (2001) consideraba que es un tipo de teatro pedagógico ya que todas las personas que confluyen dentro del mismo pueden aprender entre sí (actores, actrices y público).

Dentro de este teatro existe la participación de una persona que va acompañando la escena, a este personaje se le conoce como comodín; siendo su labor crear un ambiente cómodo en el espacio de representación, así como dar pauta para que las personas que están como público se animen a parar las escenas en donde observan momentos de opresión, a su vez las suba al escenario para que tenga la oportunidad de cambiar el rumbo de la escena. Esta misma persona responsable de ser comodín tendrá que parar la participación de quien está arriba del escenario cuando esta se vuelva sin dirección; es decir, tendrá la responsabilidad de direccionar la representación para que vuelva a subir el actor u actriz principal para retomar su papel.

4.2.5.- Palabra generadora

La palabra generadora era utilizada por Freire para la alfabetización al poner en el centro la propia palabra de las personas para partir de ahí a mirarse desde sus propias narraciones; es decir, al hacerlo pasar también por un proceso de humanización. Si bien dentro de este Laboratorio he abrazado este concepto no para alfabetizar en cuanto a aprender a leer o escribir; pero sí, empezar a dialogar desde sus propias palabras que vienen de sus experiencias en relación con los contenidos que a lo largo del laboratorio se abordan. Es decir, nombrar es nombrarse y a su vez crear identificaciones con las demás personas.

4.2.6.- Pedagogía de la pregunta

Otra de las estrategias utilizadas fue la interacción a partir de preguntas, con la intención de generar el diálogo entre las personas participantes, pero un diálogo que interpela tanto a las y los estudiantes como como a mí, que fungí como la figura de la educadora²¹, como bien decía Freire: “la pregunta que el alumno hace sobre el tema- cuando es libre para hacerla-, puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica” (1986, p.50).

Esta pregunta nos lleva a la propuesta, a lo pedagógico-democrático. El educador/educadora no se niega a proponer, pero tampoco debería rehusarse a lo que se genera de la propuesta, el educando genera preguntas, es curioso a través de ellas y a partir de esa curiosidad es que también se trabaja. Y como bien lo marca Freire en el texto de *Hacia una Pedagogía de la Pregunta*, no cree en “esa educación hecha para las personas educandas, ni en la transformación revolucionaria hecha para todas las masas

²¹ Me asumo así desde las figuras que Freire daba a las y los educadores en el papel de la enseñanza.

populares, sino que deben ser hechas con ellas" (1986, p.53). Todo esto bajo la concepción de que no solo las personas educandas son quienes aprenden, sino también las personas educadoras, aquellas que también enseñan a preguntar. Nos alejamos así del autoritarismo que teme a las preguntas y que rompe las experiencias educativas y reprime la capacidad de preguntar.

La pregunta entonces se refiere a vivir la indagación, la curiosidad; las preguntas no son clasificadas entre buenas y malas, solo van sucediendo en el espacio educativo para generar nuevas formas de sentir, pensar y cuestionar.

Lo importante, sobre todo, es "(...) unir, siempre que sea posible la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o a las acciones que pueden llegar a ser ejecutadas o rehechas". (Freire, 1986, p. 57). Acciones que siempre estaban dentro del laboratorio, a las cuales siempre les acompañaron las preguntas. Considerando que la palabra y la acción generan reflexión; en mi posición como educadora, guiaba estas relaciones basadas en hechos en específico con respecto a los contenidos de género revisados en las sesiones mediante el TO.

Las preguntas nos llevan al hecho dialógico que sucedió en el laboratorio, abrió una puerta que propició el pensamiento crítico y liberador en las personas participantes. En palabras de Freire (1972) "no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión" (p.103). Visto desde las sesiones del laboratorio la acción sería la representación en tanto que la reflexión culmina en el momento de empezar a dialogar y nombrar aquello que les incomoda o que les causa sentimientos tanto positivos como negativos. Es esta acción dialógica la que permite construir nuevos saberes y pronunciar aquello que pareciera impronunciable, es por ello que se vuelve importante la construcción de espacios horizontales que permitan tener una posición crítica y liberadora frente al mundo.

4.3.- ¿Quiénes son? Perfil de participantes

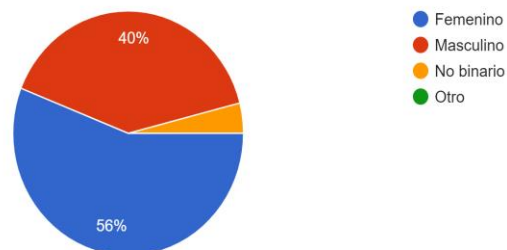
En el proceso de preinscripción fueron 25 personas las que llenaron el formulario de registro, de las cuales 20 quedaron inscritas. Cabe mencionar que en este primer acercamiento a la comunidad participante recogí información sobre sus edades, el género con el que se identificaban, si eran de algún grupo vulnerable y lugar de procedencia, en la etapa de culminación de la inscripción les pedí que contestarán un cuestionario con datos como: sus conocimientos, habilidades y acercamientos al teatro y a otras disciplinas artísticas en general, así como conocer sus gustos musicales (esto con la intención de crear un *playlist* que se fuera produciendo antes, durante y después de la sesión y entraran en confianza), así cómo saber qué imaginaban sucedería en el laboratorio, el tipo de equipo y red de internet que utilizarían durante las sesiones.

A continuación, presento unas gráficas extraídas del formulario de Google (herramienta para crear formularios), para mostrar y dar un panorama sobre las personas que participaron en el laboratorio. Dicha información me sirvió para conocerles y saber qué tipo de población tendría, de alguna manera esto también me ayudó a tomar decisiones respecto al diseño de las sesiones.

Figura 1

Género asumido por quienes participan en el laboratorio

Género
25 respuestas



En la figura 1 se puede observar que el 56% se identificaba con el género mujer, el 40% con el género hombre y el 4% responden identificarse con lo no binario.

Figura 2

Participantes ¿situación prioritaria?

El o la participante, ¿pertenece a alguno de los siguientes grupos de atención prioritaria?
25 respuestas

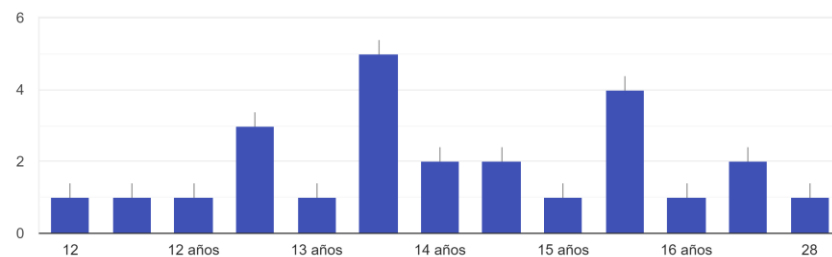


Al preguntarles si pertenecen a algún grupo prioritario el 80% responde que a ninguno, pero se nota en la gráfica que el 12% elige la casilla de la comunidad LGTBTTIQ+, en tanto el 8% restante prefiere no contestar la pregunta.

Figura 3

Edades

Edad
25 respuestas

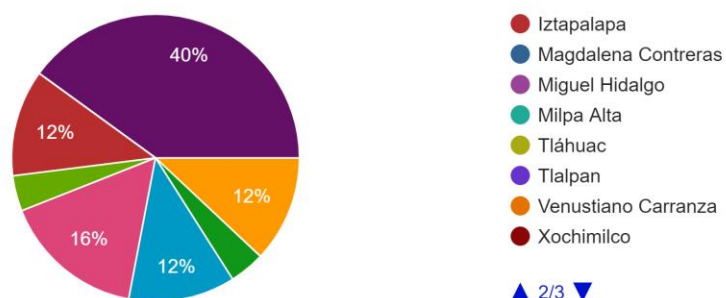


Las personas participantes registraron tener entre los 12 y 17 años de edad; población que responde a la convocatoria para asistir al laboratorio.

Figura 4

Ciudad de la que provienen

Alcaldía de la CDMX donde vives
25 respuestas



Es importante que se prioricen como respuesta las Alcaldías porque la Red de Faros es parte de la CDMX, aunque las Faros al estar en las periferias de CDMX, reciben mucha población del EDOMEX. Al preguntarles en qué alcaldía vivían, el 40% respondió que no pertenecían a alguna alcaldía de las mencionadas, el 16% dijo ser de la Gustavo A. Madero, un 12% de Iztapalapa, el otro 12% de la Benito Juárez, el siguiente 12% de la Cuauhtémoc y el 8% de Coyoacán.

En esta tabla se observa que para ese 40% es otro su lugar de residencia el Edomex, Xalapa y Quito, Ecuador.

Toda esta información me daba un panorama de las personas a las que había llegado la convocatoria; sobre todo porque en un primer momento mi interés estaba de lado de la

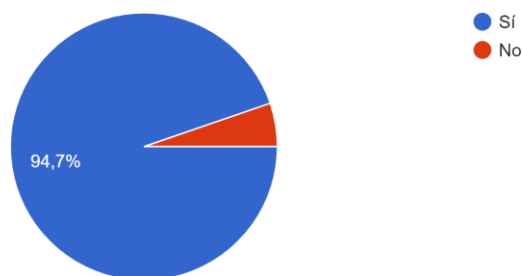
población del oriente de la ciudad, trabajar con las juventudes de esas comunidades en donde existen altos índices de violencia de género. Otra de las cosas que me hizo replantearme los contenidos del laboratorio, fue observar que algunas personas se asumen como no binarias, por ende se sienten pertenecientes a la comunidad LGBTTTIQ+; esto por supuesto para mi representó un esbozo previo para replantearme los contenidos a trabajar en el laboratorio; haciendo énfasis en la Identidad sexual, Identidad de género y expresión de género; contenidos que decidí trabajar en el teatro periodístico y que más tarde en sus ejercicios y representaciones tendrían un peso significativo.

El segundo formulario que se envió me arrojó estos otros datos que también fueron importantes para el diseño de las sesiones. En las siguientes gráficas se observa la información recabada.

Figura 5

¿Es la primera vez que haces teatro?

¿Es la primera vez que haces teatro?
19 respuestas



Como se puede observar en este gráfico, el 94.7% respondieron que era la primera vez que tenían un acercamiento con el teatro. Esto en principio me hacía sentir el

compromiso de que su primera experiencia y sobre todo virtual, fuera significativa para estas personas y que para aquellas que ya lo habían experimentado pudiese ser una nueva forma de encontrarse en el TO.

Fue importante saber desde qué dispositivo se conectarían ya que de uno a otro cambian mucho las especificaciones para el uso de la plataforma zoom; tenía que tener claridad para replantearme las actividades y dar las explicaciones técnicas sobre el uso de la plataforma en donde se desarrollarían las sesiones del laboratorio. En la gráfica se muestra que el 41.2% se conectaron desde su dispositivo móvil, el 36.8% desde una laptop, el 10.5% desde una computadora de escritorio mientras el 5.3% lo hizo desde una tableta, el resto marcó alternaría el uso de diversos equipos.

La mayoría se conectó por wifi y comentaron sus expectativas acerca del laboratorio y lo que se imaginaban iban a aprender de teatro, a interpretar personajes, a ver el teatro, pero desde una perspectiva de género y que se iban a tocar temas referentes a las y los adolescentes.

4.4.- Diseño del laboratorio

Para definir los propósitos del laboratorio requerí mirar primero la construcción de mis preguntas de investigación; así, delimité el peso que deberían tener las experiencias generadas por la realización de la aproximación a las técnicas del TO y las experiencias previas de las personas participantes en relación con los temas de género. Siguiendo la línea de importancia de trabajar con el pensamiento sensible, el cuerpo y la voz en participantes que en su mayoría no habían estado en contacto con el teatro. También fue fundamental centrarme en las técnicas de TO que quería aplicar.

Así el **propósito general** fue: Aproximar a las adolescencias participantes a las técnicas del teatro del oprimido por medio de ejercicios que le permitan la exploración del

pensamiento sensible, el cuerpo y la voz; para propiciar la reflexión crítica sobre las opresiones de género que viven en su cotidianidad.

Con los siguientes propósitos específicos:

Exploren pensamiento, cuerpo y voz con la aproximación a las técnicas de teatro del oprimido para reflexionar sobre el constructo social de género.

Reflexionen de manera individual y grupal las problemáticas que existen en su propia cotidianidad en torno al género, a través de los ejercicios de aproximación al teatro imagen.

Realicen representaciones que propicien la reflexión y el cambio en torno a las opresiones que viven en su cotidianidad, mediante las técnicas del teatro periodístico y teatro foro.

Las sesiones fueron organizadas tomando en cuenta las necesidades de las personas que participan en el laboratorio; partiendo de que la mayoría no había tenido algún acercamiento con el teatro. Me pareció importante formar un esqueleto que me permitiera ir transitando de sesión en sesión para darle cuerpo a esa estructura. Dicho esqueleto partió de dos ejes fundamentales: el trabajo con el TO y los conceptos en torno al género.

Uno de los caminos que utilicé para seleccionar los contenidos de laboratorio, fue mirar en principio mis objetivos de investigación, así como los propósitos del laboratorio; en un segundo momento con el hecho de que no todas las personas tenían relación con el teatro, y por último, partiendo de las respuestas que dieron acerca del imaginario que tenían sobre el laboratorio y del cómo se percibían desde el género y en el caso de algunas personas como pertenecientes a grupos prioritarios.

En la siguiente tabla se muestran la selección de contenidos del TO con relación a conceptos en torno al género lo cual me permitió combinar durante las sesiones ambas

líneas temáticas. Organicé esta tabla de lo general a lo particular, es decir, primero miré el teatro del oprimido como un todo; pensando en elementos básicos a compartir con las personas participantes, después de esto delimité que la base del laboratorio estaría centrada por el arcoíris del deseo, ya que me interesaba trabajar el pensamiento sensible, para de ahí avanzar a las técnicas específicas. La primera que me parecía más acorde al segundo momento del laboratorio fue la de teatro imagen, ya que con esta técnica se pasaría a explorar las posibilidades y alcances de su cuerpo, así como la interacción con sus compañeras y compañeros. Pasé después al teatro periodístico, para incorporar el análisis y la reflexión, pero sin dejar de lado los elementos del cuerpo y la voz. Finalmente decidí abordar el teatro foro para hacer un redondeo de todo lo experimentado con las demás técnicas, y así permitirles culminar con la representación mediante una reflexión más profunda de sus experiencias llevadas a escena. En cuanto a los contenidos de género pensé en ubicarlos en conceptos básicos que las personas que participaron en el laboratorio pudieran relacionarlas con sus vivencias; esto basado en los estudios de género y en los feminismos.

Tabla 4 *Contenidos abordados en cada técnica del TO.*

Contenidos	Arcoiris del deseo Sesión 1 y 2	Teatro Imagen Sesión 3 y 4	Teatro periodístico Sesión 5 y 6	Teatro Foro Sesión 7 y 8
Pensamiento sensible				
Expresión corporal				
Espacio estético				
Memoria				
Creatividad				
Imaginación				
Análisis y reflexión				
Dramaturgia				

Voz				
Sexo				
Género				
Estereotipos de género				
Roles de género				
Identidad sexual o de género				
Violencias de género				
Solidaridad genérica				
Equidad de género				

Fuente: Elaboración propia.

Para pasar a la organización de las sesiones fue importante la construcción en colectivo, generando así una práctica hacia la libertad de las personas participantes; tomando en cuenta los principios Freirianos basados en la Pedagogía del Oprimido, que plantea que debe ser elaborada con él/ella y no para él/ella; así como la parte crítica de las personas participantes (acompañada por la reflexión) a través de la pedagogía de la pregunta y del acto dialógico.

En la siguiente tabla se aprecian cada una de las técnicas del TO revisadas por sesiones, los ejes que predominaron y los propósitos de las sesiones.

Tabla 5 Distribución para el trabajo de las sesiones en el Laboratorio

Teatro del Oprimido	Ejes a trabajar	Propósitos	Sesiones
Arcoiris del deseo	Pensamiento	Crear imágenes corporales por medio del trabajo con la memoria y la imaginación para sensibilizar a las personas participantes. Explorar a partir de ejercicios y juegos el cómo viven los conceptos de sexo y género. Realizar ejercicios corporales y de introspección para entender la diferencia entre sexo y género; mediante.	1 y 2
Teatro Imagen	Cuerpo	Crear fotografías con el cuerpo para representar y analizar roles y estereotipos de género. Reconocer su cuerpo dentro del espacio estético mediante ejercicios y representaciones. Construir sus propias secuencias corporales para realizar representaciones de opresiones de género; a través del teatro imagen.	3 y 4
Teatro periodístico	Voz Pensamiento Cuerpo	Explorar cuerpo y voz mediante ejercicios del TO, que le permitan acercarse a la representación. Analizar notas periodísticas que les permitan llevarlas a la representación. Comprender y problematizar el concepto de identidad de género.	5 y 6
Teatro Foro	Pensamiento, Cuerpo y voz	Conocer el teatro foro como técnica para poder exponer opresiones. Representar escenas que hablen de sus propias opresiones, utilizando el teatro foro. Realizar ejercicios del TO que les permitan comprender los conceptos de solidaridad genérica y equidad de género.	7 y 8

Fuente: Elaboración propia

Una vez definidos los contenidos a trabajar, necesitaba organizar la secuencia didáctica; seguir colocando piezas en ese gran esqueleto que me permitieran tener un camino guía hacia los propósitos de la propuesta de laboratorio. Así, incorporé momentos que algunos autores han empleado para definir secuencias y situaciones de aprendizaje.

El primer momento que definí, fue el de *sensibilizar*, ya que para mí era fundamental que cada participante conectara y reconociera sus emociones para poder estar receptivo en cada sesión; lo que me llevaría a conectar con los fundamentos psicológicos que Boal

(2002) plantea en su desarrollo con el arcoíris del deseo; pensando en esta etapa de la secuencia como un trabajo interno de cada participante centrado en el sentir y el pensar para hacer conciencia de sus opresiones interiorizadas.

El segundo momento fue el que más trabajo me costó definir, ya que necesitaba buscar un punto medio entre la teoría compartida y la práctica; pero que esto no fuera aburrido para las personas del laboratorio; pensé entonces en la posibilidad de la virtualidad en el uso de medios audiovisuales para explicar conceptos del TO y del género; entonces fue como decidí nombrar esa etapa de la secuencia como: *exponer*. Pensando en el método de enseñanza expositiva que propone Ausubel (1968) y que este mismo rechaza sobre que el aprendizaje basado en la escucha o en la observación debe ser de corte memorístico ya que para que un material expositivo sea significativo dependerá de la organización del material y del método de presentación. Retomando también su idea de los organizadores previos.

Ausubel los describe como un material preliminar a la tarea de aprendizaje propiamente dicha. Su propósito es explicar, integrar e interrelacionar el material inherente a dicha tarea con los materiales previos previamente aprendidos y, además contribuir a que los estudiantes discriminen el nuevo material de los anteriores. (Ausubel, 1968, p.148 en Joyce, Weil y Calhoun, 2000, p. 294)

Estos organizadores previos son de dos tipos, expositivos y comparativos; en lo particular mi interés estaba en los primeros que me permitieron proporcionar conceptos básicos sin que fueran cansados o tediosos, finalmente “los organizadores expositivos son especialmente útiles porque proveen de un andamiaje conceptual a los materiales desconocidos”. (Joyce, Weil y Calhoun, 2000, p. 295) Fue así como utilicé el recurso expositivo, pero valiéndome de lo visual y de las preguntas para guiar este momento y evitar la pasividad dentro de nuestra aula zoom.

Para el tercer momento me vino a bien retomar a Ortega (2009) que plantea el *explorar* como una acción que permite involucrarse en su totalidad con los materiales, las personas y los espacios con una intención exploratoria; en donde se ven reflejadas sus habilidades, conocimientos, deseos, miedos, pensamientos, emociones de las personas. Esta acción de exploración está relacionada con lo lúdico pensando en que “la exploración lúdica lleva a los alumnos a generar descubrimientos y experiencias a partir de las características del juego” (Ortega, 2009, p. 114). Si bien al retomar los ejercicios del TO, se pretende que genere experiencias que le permitan conectar con los conceptos y ejemplos de los mismos antes expuestos en la clase. Siendo libres, pero llevando a la vez un orden que le permita guiar esa experiencia de exploración; es aquí donde mi papel como educadora me pone en el rol de guía para motivar sus procesos de aprendizaje.

El cuarto momento que define para ir dándole cuerpo a la secuencia es el de *representar*, acción que también retomé de Ortega (2009) para llegar a la materialización de la experiencia con la finalidad de comunicar la experiencia vivida. Una vez que ya hubo un proceso de sensibilización, de adquisición de nuevos conocimientos y de exploración. Conuerdo así con Ortega cuando plantea que “la acción de representar implica a su vez la selección del material explorado, la manipulación y corrección de dicho material, y su organización en un medio concreto” (2009, p. 118). En este sentido lo que busco en el momento de la representación con respecto a cada sesión, es el acercamiento a las técnicas del TO pero vinculadas a sus experiencias que permitieron ir haciendo creaciones cada vez más complejas; en este caso partir del teatro imagen para culminar con el teatro foro.

Finalmente busqué una forma de llevar a más el proceso de representación; una reflexión de lo sucedido en escena que fuera puente para dar seguimiento a la construcción del pensamiento crítico y liberador; por lo cual me llevó a concluir la secuencia con la acción

de *reflexionar*, vinculándola con el pensamiento de reflexivo de Dewey (2017) y la pedagogía de la pregunta de Freire (1985). En tanto el primero se refiere a que “la reflexión no es sólo secuencia de ideas, sino una ordenación secuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como un resultado, mientras que cada resultado, a su vez apunte y remite a las que le precedieron” (Dewey, 2017, p. 20). Pensando así que durante todos los momentos de la secuencia estaban relacionados y se iban gestando diversas ideas como hilos conductores que permitían como lo menciona Freire (1985) tener “una relación, indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia”. (p. 60) Poniendo así a las personas participantes en constante acción y transformación en cuanto a las experiencias compartidas y producidas como representaciones de TO.

A continuación, muestro una tabla con las acciones a trabajar en la secuencia acompañada de una descripción que me permitió aterrizar las acciones seleccionadas.

Tabla 6 *Acciones de la secuencia didáctica*

Acción	Descripción
Sensibilizar	Realización de ejercicios que permitan conectar con el cuerpo en relación con la memoria y la imaginación. Un trabajo para generar preguntas detonadoras que les permitan despertar emociones, sensaciones y reflexiones individuales. Hacer conciencia de sus experiencias.
Exponer	Introducir conceptos teóricos del TO y del género que les permitan a las juventudes la comprensión y el cuestionamiento de las representaciones generadas por sus experiencias cotidianas.
Explorar	A través de juegos/ejercicios guiados por la facilitadora del laboratorio, se habitará el espacio escénico para la resolución de conflictos, involucrando el pensamiento crítico, el cuerpo y la voz. Utilizando algunos materiales que le permitan explorar nuevas formas de relacionarse en la ficción y en lo real.
Representar	Se comparte lo generado en las exploraciones para después llevar a cabo una selección y organización que le encaucen a la representación grupal.
Reflexionar	Se genera la reflexión a partir de lo que se ha experimentado en los ejercicios individuales y grupales para vincularlo con la experiencia cotidiana llevada a una experiencia estética.

Fuente: Elaboración propia.

4.5.- Breve Relato de la Aplicación

Al aplicar el Laboratorio, de las 20 personas inscritas solo 15 entraron el primer día del laboratorio; en la segunda sesión ingresaron 13 personas, en la tercera sesión 11 personas, de los cuales para 2 fue la primera vez que entraban (se habían contactado conmigo para entrar, ya que la primera semana de ingreso, tuvieron problemas en casa con el internet), para la cuarta sesión entraron 12 personas y de la quinta a la octava sesión se mantuvieron las mismas 12 personas en el laboratorio. La población estaba integrada por 4 mujeres y 8 hombres, 3 de quienes participaron eran del EDOMEX, 8 de CDMX y 1 de Ecuador.

En la sesión 1 y 2 trabajé con el arcoíris del deseo realizando un primer acercamiento a la activación de los sentidos, el trabajo de introspección y la sensibilidad humana; esto permitió partir de cero para trabajar la exploración del pensamiento sensible, el cuerpo y la voz; contemplando que casi el 90% de las personas participantes nunca habían tenido acercamiento con el teatro. En estas primeras sesiones muchas de las personas mantuvieron la mayor parte del tiempo sus cámaras apagadas. Dentro de esas primeras sesiones elaboramos una carta de responsabilidades para tener un ambiente de trabajo cómodo; intenté trabajar con una cartografía corporal que sirviera como bitácora de registro sobre cómo iban sintiendo cambios a lo largo de las sesiones; sin embargo, desde estas primeras sesiones sentí una cierta renuencia a realizarla, por lo que la estructura de la secuencia didáctica se iba modificando de acuerdo con las necesidades que se iban presentando. Los ejercicios realizados consistían en una exploración profunda que les permitía ir nombrando sus emociones, así como recordando experiencias de vida que les servirían para ejemplificar las situaciones de opresión de género que habían vivido.

Una vez hecho este trabajo de introspección y reconocimiento en la sesión 3 y 4 se trabajó con el teatro imagen permitiendo así que comenzaran a explorar su cuerpo mediante

la expresión corporal, a través de esa exploración de las formas y representaciones que hacían con su cuerpo pretendía que identificaran experiencias en donde había situaciones de opresión, teniendo así la oportunidad de crear imágenes reales, las cuales les daban pauta a elegir situaciones que deseaban cambiar a través de pequeñas historias que trabajaban en equipo; aunque algunas de esas ocasiones al detectar situaciones de opresión solían cambiar de roles, es decir, si se identificaban o identificaban a alguien como la persona oprimida, hacían que esa persona cambiase a opresor; situación que se reflexionaba durante la fase de exploración y reflexión de los momentos de la secuencia didáctica. Se hizo mucho énfasis en el reconocimiento del cuerpo en relación con su espacio a partir de las exploraciones que se daban en los ejercicios enfocados a la aproximación de la técnica del teatro imagen. Para estas sesiones hubo personas que dejaron de entrar por problemas de conexión y entraron algunas que por la misma situación no se habían podido conectar.

En la sesión 5 y 6 se trabajó con la técnica de teatro periodístico en donde a través de notas de periódico y sus propios relatos encaminados a temas sobre género, lograron escribir escaletas y escenas para hacer sus representaciones; esto acompañado de ejercicios donde exploraron el cuerpo y la voz. Durante estas sesiones destacó el diálogo que se generó referente a las notas periodísticas, así como la reflexión que hicieron sobre las escenas representadas. Aunque aún hubo personas sin prender la cámara; había momentos que en determinados ejercicios les alentaba para que prendieran sus dispositivos. Otra de las situaciones que se lograron ver dentro de estas sesiones refiera a que la comunicación entre las personas que participan fue más cercana, esto se nota en las conversaciones que mantuvieron en el chat, o en el momento que pasan a las salas de zoom, así como en las intervenciones que hacen de sus escenas, al preguntarse directamente sobre algunas situaciones ocurridas o darles recomendaciones. También es

importante mencionar que fuera de las sesiones se pusieron en contacto para ensayar sus escenas; lo que permitió que se conocieran más en un contexto fuera del aula en línea.

Las últimas sesiones del laboratorio estuvieron enfocadas al trabajo con el teatro foro, ya que el propósito fue hacer una integración de todas las sesiones; en cuanto al trabajo que se hizo sobre propiciar el pensamiento sensible, la expresión del cuerpo y la voz; buscando así generar conexiones en tanto al trabajo escénico del TO y los contenidos de género que desembocaran en la construcción de representaciones teatrales apoyadas en sus saberes y conocimientos adquiridos a través de las experiencias vividas en el proceso. En la penúltima sesión tuve un problema técnico, se me fue la luz y después en otro momento de esa misma sesión mi wifi se desconectó; a pesar de este suceso en donde mi ausencia fue de 35 min aproximadamente, siguieron en la sala de zoom en donde la persona que se encontraba apoyándome en las cuestiones técnicas supo llevar la espera ya que le pedí que nuevamente pusiera música y hablará con ellos/ellas mientras regresaba; al parecer ese momento les sirvió para platicar más sobre sus gustos personales. Al regresar tuve un poco de tensión por la tardanza y tuve que modificar la secuencia didáctica de tal manera que omití algunas actividades; al mismo tiempo que les pedí me regalaran unos minutos más, a lo cual las personas del laboratorio accedieron.

Las sesiones tuvieron su culminación en dos representaciones teatrales encaminadas al teatro foro; dichas representaciones dieron para mucha reflexión y cuestionamiento que las mismas personas participantes se hacían con respecto a las situaciones de opresión que habían representado, las cuales coincidió que ambas tenían que ver con la identidad de género. Debo decir que el momento de mi larga ausencia en la penúltima sesión también me permitió definir que sí era necesaria tener una reunión que sirviera como una última sesión de reflexión para saber sus inquietudes y cómo les había impactado el laboratorio en sus vidas.

En esa última sesión se desarrolló un diálogo en el que planteé hablar de sus sentires y pensares en torno a cómo habían experimentado el laboratorio, y aparecieron ideas sobre el cuerpo, las emociones, el espacio, la relación con el género y la comunicación con las y los otros con respecto a lo digital.

En conclusión, esta última sesión me hizo sentir esa conexión con todos y todas quienes participaron del taller, darme la oportunidad de habitar sus experiencias, así como darles las gracias por haber creado un espacio en donde nuestras voces hacían eco en cada una de las actividades que realizábamos. Aunque la sesión solo durara una hora con treinta minutos y no pudieran asistir todas las personas que tomaron el laboratorio; al mantener está consigna de un ambiente pedagógico horizontal donde no existen jerarquías fue lo que sostuvo desde el día uno mi trabajo como educadora popular feminista, trabajando así con las herramientas del TO para adentrarme al mundo de las adolescencias a través de la pantalla. La aplicación representó un ir y venir en cuanto a la toma de decisiones sobre las secuencias didácticas; el tener un acercamiento con los medios digitales permitió acercarme al teatro desde otras miradas que en ocasiones facilitaba a las personas participantes el encuentro con los ejercicios, pero otras ocasiones los mermaban.

Capítulo 5.- Opresión de la expresión corporal

La categoría Opresión de la expresión corporal, surge en el marco de mis observaciones plasmadas en mis transcripciones narrativas en donde destacaron los momentos en que las y los participantes adolescentes hacían uso de su cuerpo para expresar con el mismo, diversas acciones con respecto al trabajo que se hizo con los ejercicios del TO. Todo esto me permitió hacer énfasis en el valor que tuvo el cuerpo²² en el desarrollo del laboratorio; destacando así dentro de mi narrativa como investigadora, cómo es que sucedían algunas diferencias en relación a la forma en cómo se expresaban los cuerpos que se asumían como femeninos y los que se asumían como masculinos; a su vez destacar cómo esto implicaba cambios al momento en que como educadora popular, ejercía una praxis pedagógica desde los feminismos.

Durante estas sesiones la intención de trabajar con el cuerpo fue permitir a las y los adolescentes hacer un reconocimiento de sí mismos, conducir la experiencia de la expresión corporal²³ acompañada de una reflexión que les permitiera cuestionar esas representaciones corporales, por lo que se volvió fundamental la relación educadora educanda (o). Por ello en este análisis pongo la mirada en el proceso de opresión que existe en los cuerpos de quiénes se asumen como mujeres u hombres; y cómo es que el tipo de praxis pedagógica puede acompañar para que haya un proceso de reflexión en las y los adolescentes.

Para ir entretejiendo este análisis, debo decir que seleccioné en específico a tres mujeres y tres hombres; quienes estuvieron en la mayoría de las sesiones, de quienes

²² El cuerpo pensado como agente y lugar de intersección, tanto de orden individual y psicológico, como social, “el cuerpo es visto como un ser biológico, pero también visto como una entidad consciente, experiencial, actuante e interpretadora (...)” (Lyon y Barbalet, 1994, p. 55,63, en Esteban, 2013, p. 25).

²³ Entendido como un lenguaje del cuerpo el cual trasmite emociones, sensaciones y pensamientos; por medio de gestos y movimientos.

abrevié su nombre como: **ASH, ELIZA, MENA** (mujeres) y **DIE, CAR Y DAV** (hombres). Debo mencionar que en algunos momentos haré referencia a otras personas que también integraron el taller²⁴; puesto que sus discursos y acciones abonan a la interpretación de este análisis.

Parto del análisis de cuatro ejercicios recuperados de las primeras cuatro sesiones del laboratorio de aproximación al teatro del oprimido con enfoque de género; por lo que he delimitado dos apartados: Expresividad del cuerpo femenino y masculino: opresión en la digitalidad y acompañar el proceso del pensamiento sensible a través de la praxis pedagógica feminista.

En estos apartados me enfoqué en las nociones de opresión desde la Pedagogía del Oprimido de Freire (1971) y la conceptualización que hacen autoras feministas como Ochy Curiel (s/f) y Karla Pinto (s/f); las pedagogías sensibles (Planella, 2015) y corporales (Ramos y Conde, 2014), así como el acto expresivo de Dewey (2008) y la identidad de género retomada de Butler (1999), el pensamiento sensible de Boal (2012) así como en el diálogo y pensamiento reflexivo de Bohm (1997) y Dewey (1998).

5.1.- Expresividad del cuerpo femenino y masculino: opresión en lo digital.

Durante las primeras cuatro sesiones, logré ver que las y los adolescentes experimentan varios momentos que develan que algo está ocurriendo con sus cuerpos, cómo es que transitan dentro del espacio virtual en relación con el género con el que se asumen; en este caso: lo femenino y lo masculino. En el caso de la primera sesión, me enfoco en la actividad del Gesto ritual 2 en la cual las indicaciones fueron las siguientes:

“Realiza un gesto en particular del sexo al que perteneces, di tu nombre seguido del sexo al que perteneces o con el que te identifiques y haz un gesto (mujer, hombre o no binario)” Ejemplo: Soy Vianey, soy mujer y las mujeres somos _____ y la acción. Todas las personas debemos seguir el mismo gesto. (Trans1-140421-p78-11)

²⁴ Algunos de quienes pueden aparecer estarán mencionadas como: **ME** y mencionados como: **DIEALF, SAN, IA, AB** y **DOR**.

A lo cual algunas personas respondieron:

Tabla 7

Gesto ritual 2

Respuesta	Acción corporal
“Soy DAV y los hombres somos...” (Trans1-140421-p101-13)	A la altura de su cabeza pone su mano con el pulgar y meñique levantados y los demás dedos cerrados. (Trans1-140421-p101-13)
“Soy DIE y los hombres somos...” (Trans1-140421-p87-12)	Levanta sus brazos y deja a la altura del pecho y levanta el pulgar. (Trans1-140421-p88-12)
“Soy ASH y las mujeres somos...” (Trans1-140421-p79-11)	En altura media alza su brazo lo flexiona mostrando fuerza y cerrando el puño. (Trans1-140421-p80-12)
“Soy ELIZA y las mujeres somos...” (Trans1-140421-p81-12)	Sube la mano a la altura de su pecho y hace la seña de juntar el dedo pulgar con el índice y levantar los otros dedos. (Trans1-140421-p82-12)

Fuente: Elaboración propia

Al principio de la sesión la mayoría de los cuerpos están tensos, apenados y retraídos. Sin embargo, este ejercicio que elegí del **Gesto ritual 2** con la intención de comprender cómo se miran de acuerdo al sexo que asumen y en la misma consigna ligada a la fotografía que eligen para mostrar su cuerpo, cómo se van asumiendo los procesos de construcción del ser mujer y ser hombre. Entendiendo así que como lo dice Le Breton (2002) es importante el acercamiento a lo corporal, el cual “(...) consiste en comprender la corporeidad en tanto estructura simbólica y no debe dejar de lado representaciones, imaginarios, conductas, límites infinitamente variables según las sociedades” (p.31).

Lo anterior me llevó a pensar en la construcción de la identidad desde la identidad de género, como lo plantea Butler (1999); pensando así que encasillar a las personas en un género que se ajusta a ciertas normas sociales se convierte en limitante y de alguna manera se va ajustando a las normas de género que culturalmente se nos asigna por ser hombres o mujeres. En este sentido, se aprecia como estos participantes, se asumieron como

hombre y mujer; no solo en el ejercicio de gesto ritual 2; sino también en el cuestionario²⁵ previo al inicio del laboratorio.

Culturalmente, siguiendo a Butler (1999) se regulan ciertas prácticas en las personas, para generar una identidad que vaya de acuerdo con el género al que se corresponde sin que esto implique dar aceptación a algunas otras identidades; es decir, no se visibilizan otras formas de vivirse. En este sentido, logro mirar que al nombrarse hombre y mujer, entonces pareciera que para ellas y ellos solo existen esas dos formas de vivirse; corporalmente al asumirse como mujer u hombre en relación a las fotografías²⁶ que realizaron con el cuerpo, también implica algunas diferencias. Aunque al principio, en general se veían con cierta timidez, a pesar de que había más mujeres con la cámara encendida se notaban cohibidas, en tanto que los hombres mostraban sus cuerpos en pantalla pero abrían y prendían su cámara solo un momento; esto en las primeras dos sesiones.

Siguiendo con el ejercicio del Gesto ritual 2, a continuación, muestro dos imágenes, una corresponde a la fotografía de **ASH** y la otra a la de **DIE**; de las cuales hablaré enseguida, mirando esas particularidades o bien, diferencias que se presentan y que se relacionan con el cuerpo visto desde lo femenino y lo masculino.

Figura 6
Expresión corporal del ser mujer



²⁵ El cuestionario fue parte de la preinscripción del laboratorio, donde mencionaron a qué género pertenecían.

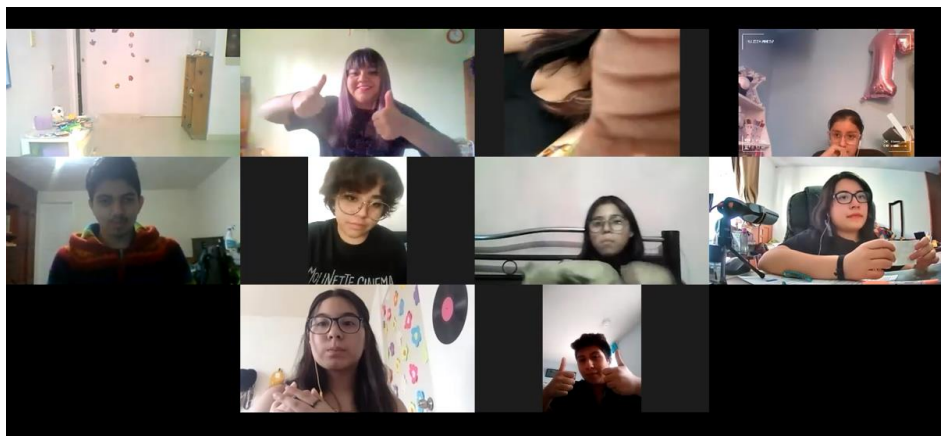
²⁶ Como se les llama en los ejercicios de teatro imagen, al congelar su cuerpo en determinada expresión.

Fuente. Archivo personal

Cómo se logra apreciar en la figura 6, en ese momento **ASH** expresó con una fotografía –comunicación no verbal– su forma de ser mujer, a lo cual la expresión de su cuerpo que se notaba en la foto, estaba fuera de los estereotipos que están relegados a la misma, sin embargo, al expresarse mediante la voz, el volumen es bajo y entrecortado. Se aprecia también como de las 14 personas que ingresaron solo 8 tienen la cámara prendida y como algunas mujeres no realizan la fotografía a la par de su compañera, aún con la propuesta que les hice de que todas las personas que estábamos en el zoom, encendiéramos nuestra cámara.

Figura 7

El sexo con el qué me identifico



Fuente. Archivo personal

En la figura 7 se muestra el momento en que **DIE** le toca hacer el gesto ritual de acuerdo al sexo con el qué se identifica; su reacción sobre qué fotografía hacer, es tardía y la respuesta de las y los demás también. Parece en principio tener problemas con la forma de comunicarse verbal y no verbalmente; en la imagen se logra apreciar como pocas personas son quienes lo siguen al momento de hacer su fotografía con el cuerpo; así como solo hay tres hombres con la cámara prendida; en donde uno no aparece su rostro a cuadro.

Esto me hace pensar en la noción de subordinación que utiliza Conde y Ramos (2015) para referirse a esos cuerpos que están dominados, controlados y viven relaciones de obediencia; en ese sentido pensando en que los cuerpos se develan oprimidos en el momento de expresarse; pero esto haciendo un análisis del cómo puede haber diferencias en los cuerpos femeninos y masculinos; en este caso ahora mirándoles desde la virtualidad. Ellas hablan de tres tipos de subordinación: alta, media y baja en contextos de espacios físicos; pero al ser este un contexto de virtualidad y el cómo van transitando los cuerpos en el espacio, considero importante hablar de una **subordinación del cuerpo desde lo digital**, siguiendo la construcción de las fotografías, pienso en las partes del cuerpo desde los planos fotográficos: plano entero²⁷, plano americano²⁸, plano medio²⁹, plano medio corto³⁰, primer plano³¹, primerísimo primer plano³² y plano detalle³³; de ahí parto para ir dilucidando el cuerpo en interacción con relación a la cámara, así como en relación con las demás personas que estamos dentro del laboratorio.

En ese sentido, al describir el ejercicio del gesto ritual 2, pongo la mirada en cómo es que se relacionan con su cuerpo y el hecho de asumirse mujer y hombre; logro observar que los adolescentes que se asumen como hombres mantienen una relación con la cámara desde un plano medio y plano medio corto; lo que permite mirar su torso, su cuello y sus manos; mismas que a la vez son las que tienen mayor exposición, incluso juegan con niveles del cuerpo, tales como medios y altos; la diferencia con quienes se asumen como mujeres es que si bien utilizan mayormente un primer plano, es decir, el torso no es visible, sino solo cuello y cara; sus manos están expuestas pero a una altura baja y media. Aunado

²⁷ Abarca la toma completa de una persona, de los pies a la cabeza.

²⁸ Abarca la toma de los muslos a la cabeza.

²⁹ Abarca la toma de la cadera a la cabeza.

³⁰ Abarca la toma de abajo del busto a la cabeza.

³¹ Abarca de debajo de los hombros a la cabeza.

³² Abarca de la barbilla a la cabeza.

³³ Abarca cualquier detalle/acercamiento al cuerpo de la persona.

a esto está el volumen de voz; mientras en el de los hombres hay un volumen medio; en el de algunas adolescentes el volumen es bajo. Lo antes mencionado en relación con la actividad está interpelado por el medio virtual; mismo en el que las y los mismos participantes mencionan que hay problemas con su red o sus equipos tecnológicos; lo que me hace pensar que quizá las pantallas se convierten en otro tipo de barrera que les impide mostrarse o adueñarse de ese espacio en el que comparten no solo un cuerpo; sino los cuerpos. Pensando así que “Lo virtual no es imaginario, en ello hay una realidad, una presencia más allá de lo material y lo tangible, una forma de estar ahí, sin estar presente física y palpablemente” (Ramírez, 2022, p.n.d). Encuentro así una realidad que les permite elegir hasta dónde, cómo y con quién mostrarse; desde consignas que aunque parecieran sencillas, les tocan y les permiten a su consideración mostrar esas construcciones de género, a través de sus expresiones corporales. De aquí empiezo a entretener cómo es que las opresiones en el cuerpo se reflejan en los contextos virtuales, aunado al pensamiento de Levy (1999) que apelaba a que cuando las personas o informaciones se virtualizan; éstas mismas se colocan fuera de y por ende se desterritorializan; es decir “una especie de desconexión los separa del espacio físico geográfico ordinario de la temporalidad del reloj y del calendario” (p.14). Sin que esto implique que estén en ausencia; y más bien buscan otras formas de conexión; en ese caso, siguiendo con la noción de subordinación, pensaría en una subordinación corporal ante la pantalla; refiriéndome a lo que los encuadres como barreras de protección del cuerpo de las y los adolescentes; en donde es complicado apreciar movimientos en tanto se suscitan problemas de internet, lo que provoca que se distorsionen los cuerpos. Así bien a pesar de que la expresión corporal de **ASH** está fuera del estereotipo de cómo usualmente las mujeres deben expresarse; se nota que hay una cierta subordinación del cuerpo con respecto al uso de la pantalla; en donde la mayoría de las mujeres y hombres están en un plano medio corto y en primer plano, solo dos hombres están con pantalla encendida, lo que quizás nos pueda hacer notar el tener un poco de

resistencia a realizar la expresión asociada al hecho de ser mujer; después vemos que cuando pasa **DIE** aunque hay más cámaras encendidas de mujeres, no hay una reacción a su expresión que marca en su fotografía; por lo que quizás podríamos pensar que también se rehúsan a hacer alguna expresión que tenga que ver con lo que es ser un hombre.

Ahora bien, sí retomara la subordinación alta de Conde y Ramos (2015) a lo largo de estos ejercicios se dejan entrever sujetos/sujetas que solo ejecutan tareas motoras y que sus comentarios se evocan solo a la persona que consideran es la figura de poder –en este caso yo que era la persona que estaba al frente del laboratorio– quizás al principio me asumían como esa figura. Se dice así que dentro de este nivel las personas evitan el contacto con las otras personas, no se toman decisiones y sólo acatan lo que se les impone. Me parece que es un punto que toca la primera parte del proceso del laboratorio, en donde las y los participantes solo realizan sus fotografías por mera consigna, incluso imitando la de las demás personas del laboratorio.

Lo anterior me llevaba como educadora a estar en constante alerta para hacer del espacio virtual, un espacio de conexión que nos permitiera comunicarnos; por lo que había giros que debía hacer dentro de la secuencia, mismos que me permitían acompañar ese proceso de llegar a la expresión corporal; trataba siempre de persuadirles para que se mostraran al momento de hacer los ejercicios; o bien hacer una dinámica de mencionar a algunos para que por segundos prendieran su cámara. Esto me lleva a pensar en Ramírez (2022), autora que menciona:

La virtualidad también nos coloca no solo ante las formas de aprender y aprehender, sino también las de transmisión y enseñanza. Transformar y crear a partir de narrativas que lleven a los cuerpos en tanto sujetos, a generar interacciones, dar sentido a los aprendizajes, y los entornos virtuales y seguir construyendo espacios de sociabilidad y procesos de formación desde la virtualidad”. (p.n.d)

Estos espacios que se crearon estaban ocupados también por otras herramientas que me permitían saber cómo se encontraban sus cuerpos al momento de realizar las actividades, que aunque no podía verles por completo, era importante rescatar sus sentires para recuperar sus narrativas e ir generando otro tipo de interacciones en este espacio de virtualidad. A lo que al preguntarles: ¿Cómo se sintió mi cuerpo? Después de haber realizado algunas actividades previas, incluyendo la del gesto ritual, ellas y ellos respondieron lo que se mira en la imagen:

Figura 8

¿Cómo se siente mi cuerpo?



Fuente. Archivo personal

La relación que hay entre las palabras resalta la importancia entre la diferencia del cómo muestran los hombres su sentir, a cómo lo muestran las mujeres; esto de acuerdo a cómo las palabras están escritas con atribución al género; es decir; hay más palabras que denotan sentirse bien, pero destaca que son mayoría de hombres quienes lo destacan de esa manera, con palabras como: relajado y fuerte; en tanto que las mujeres resaltan las siguientes: me siento algo tensa y ansiosa. Lo que me hace pensar que quizás el trabajo

con su cuerpo en algunas mujeres les causo incomodidad por cómo se percibían o cómo sentían ser percibidas.

Por lo que a partir de esto hago referencia a la importancia de mirar y estudiar el género vivido como opresión desde los feminismos como un referente del por qué es importante mirar todo esto en conjunto y en relación con la investigación, así recuperando lo que decía Ochy Curiel (s/f):

Sin embargo, es desde el feminismo que el género cobra mayor importancia como categoría analítica. Su utilización teórica, epistemológica y política ha servido para desnaturalizar lo que significa ser mujer, concebida como lo otro en relación con el paradigma masculino y explicar las desigualdades entre los sexos no era cuestión natural sino social e histórica. (p. 6)

Retomando las imágenes, vemos como desde la primera sesión esas relaciones entre hombres y mujeres se van generando, aunque no en todos los cuerpos sucede igual; sobre todo pensando en las diferencias entre mujeres y hombres, dichas diferencias se dan entre quienes se exponen más y quienes menos; así como la forma en que se exponen. Por un lado hay más mujeres con cámaras prendidas cuando pido que abran sus cámaras, lo que me hace pensar en esa subordinación y esa apertura a seguir las indicaciones ante la figura de poder que están acostumbradas a tener en los espacios en que se desenvuelven; por otro lado los hombres son los menos que aparecen a cuadro y aunque también tienen una cierta renuencia a expresarse con el cuerpo; en ambivalencia, son quienes a cuadro muestran más su cuerpo.

Esto me lleva a interpretar que existen también diversas desigualdades en cuánto al cuerpo se refiere, mismas que tienen que ver con dos situaciones en específico: la primera con su propia percepción sobre su cuerpo y la segunda la que tienen con respecto a los otros cuerpos; misma situación que por su naturaleza de adolescentes es atravesada por

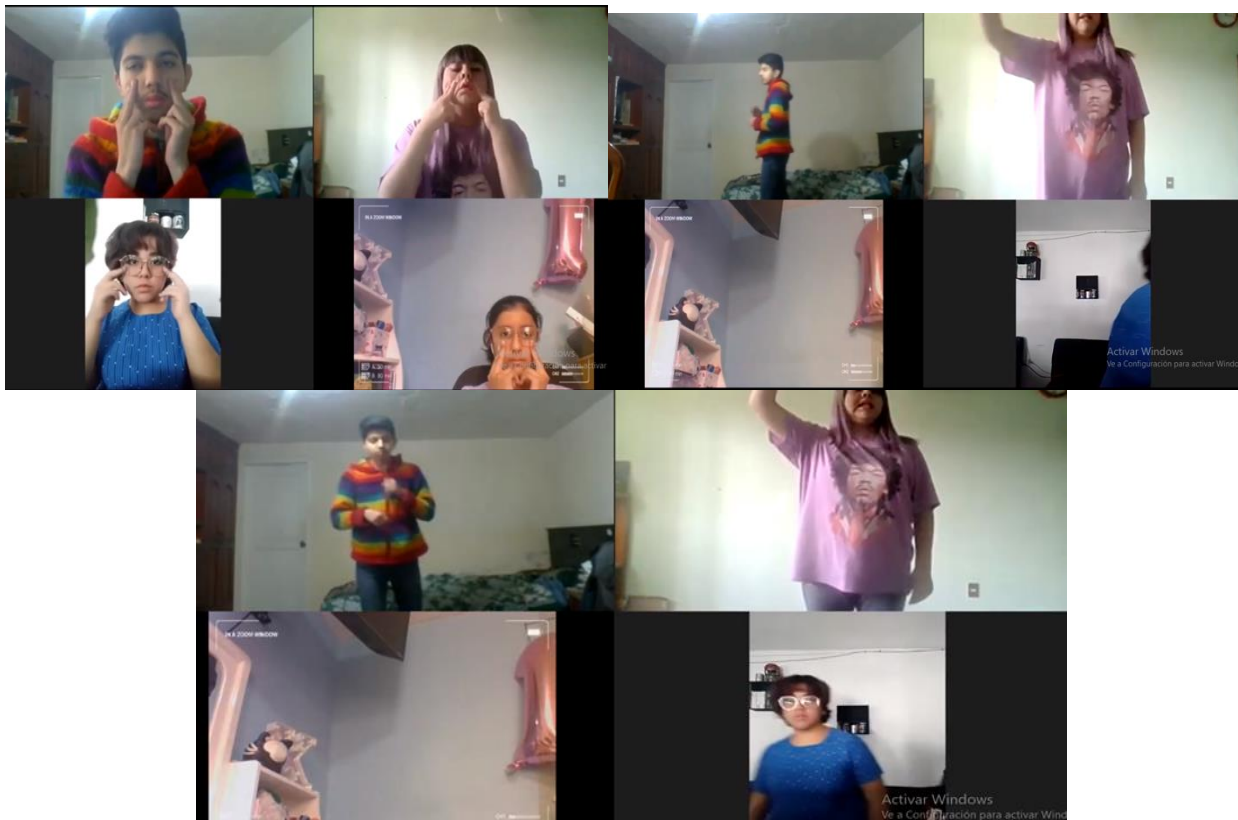
vivencias que tienen que ver con los cambios físicos, así como la forma en cómo les moldean de acuerdo a los constructos sociales, culturales y familiares.

Retomando el pensamiento de los feminismos en relación con las opresiones y en específico la opresión de género, cabe destacar como se evidenció en numerosas investigaciones, históricamente las mujeres hemos sido las más oprimidas por el hecho de ser mujeres; sin embargo, las opresiones vistas desde algunas posturas feministas no anulan que existan otras opresiones que permean a los hombres; pero sí implica destacar esa brecha de género que pone a las mujeres en desventaja. Si bien a lo largo de mi búsqueda con lecturas sobre opresiones de género me he encontrado con una mirada más amplia donde se destacan que las opresiones también están atravesadas por el sexo, la clase, la raza, entre otros puntos, como lo señala Karla Pinto (s/f). Conviene subrayar en este sentido que al centrarnos en el trabajo del laboratorio de aproximación al teatro del oprimido con enfoque de género existieron las siguientes condiciones: me situé en el trabajo con mujeres y hombres adolescentes; quienes fueron participantes y protagonistas del mismo y que en su mayoría provenían de las periferias de la CDMX y del EDOMEX. Lo anterior lo destacó con la intención de volver al punto que planteaba Pinto (s/f) sobre mirar la opresión desde la clase y la raza; ya que en algún momento las y los adolescentes mencionan que el internet, sus equipos o el espacio en donde estaban no les permitía estar al 100% en la sala del zoom; pensando así es que existen también otros factores que van creando desigualdades entre las personas participantes que se anudan a las cuestiones de género y que se expresan a través del cuerpo. Un cuerpo que no se deja ver, un cuerpo estático o un cuerpo con una expresión tímida, subordinada ante la pantalla.

Ahora bien, en la sesión número 2 realizamos unas actividades llamadas: **A destensar el cuerpo y gestualidad y movimiento**. La primera actividad se muestra en las siguientes fotos:

Figura 9

A destensar el cuerpo



Fuente: Archivo personal

Un ejercicio que decidí empezar mientras sus cuerpos se encontraban sentados, para que pudieran sentirse más cómodas y cómodos; poco a poco empezaron a levantarse y explorar por el espacio; esto último con relación a un ejercicio que habíamos hecho en la sesión 1³⁴; que como bien se puede observar en quienes prendieron su cámara (**DAV**, **MENA** y **ASH**) estaban en lo que parecía ser su recámara, pensando que esto quizás les hacía conectar más al ser un espacio muy personal.

³⁴ Esa actividad se llamaba: Recorriendo mis pasos en la cotidianidad. En el cual tenían que hacer una exploración interior de un recorrido que iba de su casa a la escuela, registrando todas las acciones posibles que había en ese recorrido, así como las emociones y sensaciones que les generaban.

Ahora bien siguiendo con la expresividad del cuerpo femenino y masculino en relación con el concepto del acto expresivo de Dewey (2008) el cual plantea que la impulsión es el principio de la experiencia que lleva a las personas a establecer una relación con el ambiente y a accionar; me hace poner la mirada en cómo es que las experiencias pasadas están vertidas en ese momento, mientras se encauzan con las condiciones presentes, en esos actos en donde el cuerpo se expresa, pensando así cómo es que surge el acto expresivo en los cuerpos femeninos y masculinos.

La siguiente tabla muestra algunos fragmentos que recuperé de mis transcripciones respecto a lo que observé de cómo es que las mujeres y los hombres lograban realizar los ejercicios mientras les iba guiando en la actividad de **destensar el cuerpo**, que corresponde al momento de la secuencia didáctica que nombré como sensibilizar.

Tabla 8

Fragmentos de la sesión 2 de la actividad de Destensar el cuerpo

Sesión	Fragmento
2	<i>“cuando les pedía bostezar, se reprimían un poco; incluso cuando DAV bostezo por primera vez seguido de eso ve a la cámara y se ríe como de nervios”. (Trans2-230421-p28-6)</i>
2	<i>“al explorar su espacio, DAV tenía las manos en las bolsas de su chamarra”. (Trans2-230421-p29-6)</i>
2	<i>“ASH y DAV empezaron a involucrar sus manos para simular la acción, a Mena deje de verla, solo se le veía un brazo (no sabía exactamente si era a propósito no dejaré ver o solo por su espacio donde se encontraba).” (Trans2-230421-p30-6)</i>

Fuente: Elaboración propia

En ese primer momento del trabajo con la sensibilización logré ver a pocas personas realizando el ejercicio; son más las cámaras que permanecen apagadas, que las que están prendidas, pareciera leerse como un cuerpo ortodoxo (Planella, 2015), en donde el deseo se encuentra aplacado y sin la posibilidad de desarrollar una narrativa, en este caso la imposibilidad para realizar el ejercicio. Esto quizá vinculado al miedo a ser mirado por las demás personas, en un espacio donde empiezan a conocerse; pero ubicando un espacio

físico –en los lugares de donde están conectadas– y el espacio virtual –la sala de zoom con las demás personas alrededor– de alguna manera se puede apreciar que debido a que para la mayoría es la primera vez en este acercamiento con el teatro, las personas participantes no están acostumbradas a transitar por espacios donde el cuerpo es mirado por sí mismo y por otras personas.

Esos pequeños momentos en los que **DAV** se da ese permiso de explorar y llegar al bostezo, da la sensación de dejar salir esa impulsión que al mismo tiempo le provoca pensar en el aquí y en el ahora, llevando su rostro a la cámara con ese nerviosismo por atreverse a hacer pequeñas actos que quizás lo colocan como foco en la pantalla; seguido de eso, se lleva las manos a las bolsas del pantalón, a lo que mi interpretación me dice que quizás existe un poco de miedo a mostrarse en su completud; reacciona, pero se contiene a la vez; ya que mi mirada (como figura de poder) está puesta en las cámaras, él lo percibe; pero los demás cuerpos no se ven, solo se supone que están ahí mirando también; siendo percibidos tal vez como una especie de vigilancia.

Más adelante en ese mismo ejercicio (como se aprecia en la figura 9) aparecen **ASH** y **DAV**, notó entonces que había un poco más de soltura del cuerpo y se arriesgaban a explorar, mientras que en otro cuadro **MENA** parecía querer estar y no estar dentro de la pantalla –desde el inicio de las sesiones su cámara permanece encendida pero su cuerpo pocas veces aparece de manera completa–, un fragmento de su cuerpo en la cámara y otro en ese espacio detrás de la cámara, incógnita.

Posterior a eso, en la parte de la secuencia didáctica nombrada como exploración, se pasó de solo realizar las fotografías con el cuerpo de forma individual; al conectar con esas experiencias que había recordado en ejercicios anteriores, para compartir las experiencias y conectar en colectividad. Les propuse la actividad llamada **Gestualidad y Movimiento**, la cual trataba de lo siguiente:

Tabla 9

Fragmentos de la sesión 2 sobre el ejercicio de Gestualidad y movimiento

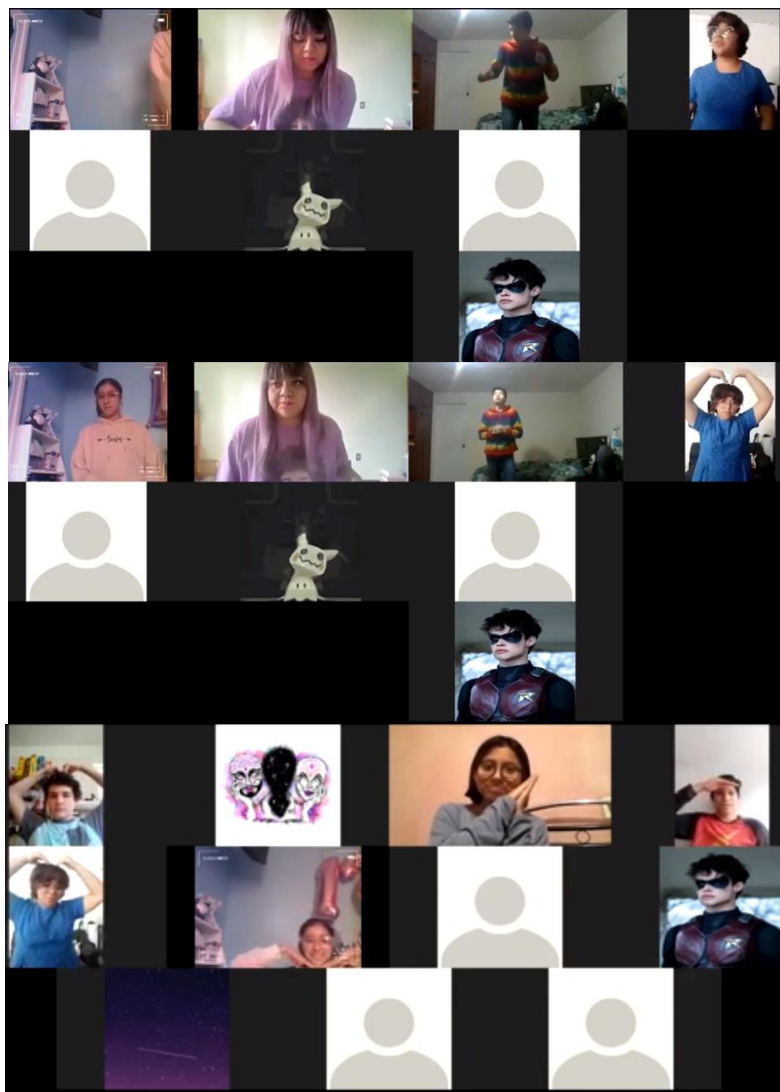
Sesión	Fragmento
2	<i>“Vamos a empezar a caminar y a buscar ciertas acciones que yo hice en ese recorrido de la casa a escuela. Puede ser que suba las escaleras, pero quizás a esa memoria que me vino de subir las escaleras voy a imaginar que no subo las escaleras como en lo cotidiano. Si ya me lavé los dientes, ahora intento hacerlo más grande, más exagerado, uso la imaginación para ir a más. Voy haciendo una secuencia de cinco movimientos o gestos. Pueden ser cinco movimientos o cinco gestos o entreverados”. (Trans2-230421-p90-14)</i>
2	<i>“Conforme pasa el ejercicio DAV se involucra más, incluso toma objetos de su cuarto para jugar con ellos. Ash hace sus acciones más grandes, aunque casi no se mueve del espacio. Mena hace las acciones en cortito, pero no deja de moverse”. ”.(Trans2-230421-p99-15)</i>
2	<i>“Por equipos, van a presentar sus secuencias de gestos o movimientos. Las presentan cada uno, que sea muy breve, no lo pienso tanto, rápido, lo que haya quedado ahí en el cuerpo y les voy a comentar, es decir, empiezo a verbalizar por qué elegí esas acciones. Puede que sea algo muy profundo o algo muy sencillo”. (Trans2-230421-p108-16)</i>
2	<i>“Ya que todo mundo pasó a hacer su secuencia, en consenso, o sea, democráticamente el equipo va a elegir una de las secuencias. A lo mejor van a hacer una votación. Puede ser que les gustó una en particular o que no sólo les haya gustado, sino que se hayan identificado con esa secuencia”. (Trans2-230421-p110-16)</i>

Fuente: Elaboración propia.

Con estas consignas pretendía que habitaran sus cuerpos de forma consciente y activa como lo plantean las pedagogías sensibles, pensando en una tecnología del yo corporal (Planella, 2015); es decir, permitirles a las personas participantes actuar sobre sí y construirse en personas corporeizadas, ya que como se describe:

No hay cuerpo sin lenguaje, y al explicar la causa de esas cicatrices se obligaba a la mirada del espectador a enfrentarse con otro cuerpo diferente de aquellos que conforman el cuerpo social sin cuerpo que oculta y reduce sus cuerpos del delito. (Planella, 2015, p. 55 en De Diego, 1992)

Figura 10

Los cuerpos en la pantalla

Fuente. Archivo personal

En ese momento los cuerpos de todas las personas participantes se asoman, se reconocen desde la cotidianidad, comparten vivencias, sus espacios y sus ejercicios individuales —lo que demostraba que aun estando con la cámara apagada, realizaron los ejercicios—, descubren que eso que ciertas vivencias tienen conexión con las y los otros, esas emociones instauradas en el recorrido cotidiano se empiezan a nombrar con el cuerpo

y la voz que al final no están separados uno del otro. Aquí comienza una posibilidad de hacer complicidad con la pantalla, esa subordinación que creaba ésta misma en los cuerpos, podría decir que se desvanece en momentos o en ciertas personas, cuando trabajan en colectividad, pensando en la **subordinación baja**, las personas participantes aunque con dificultades y pena están ahí en ese espacio digital para compartir con las y los otros, buscando quizás la emancipación de los cuerpos. Pensando en las particularidades de la formación de identidades pensando en hombres y mujeres, retomando a Ortiz y Rosales (2009) en donde el cuerpo externo, ese que se mira, debe tener ciertas particularidades que detonan ciertos “modelos ideales”, mismos que los establecen espacios como los medios de comunicación o la cultura; así mismo observando la secuencia de la figura 10; observo cómo a pesar de que prenden sus cámaras, las mujeres van teniendo ciertas particularidades en donde el *primer plano* sigue prevaleciendo, incluso podríamos considerar el *plano detalle* de algunas de las partes del cuerpo de **MENA** que están ahí pero en una forma de querer ocultar otras partes del cuerpo, pero cuando está en colectivo, hay un primer plano más claro y se deja ver solo el rostro. En tanto que **DAV** se muestra en un *plano americano*, ocupando el espacio —el cual influye mucho en su soltura—. Esto me lleva a pensar en la posibilidad de ver a la cámara como un factor que de alguna manera auspiciado a los medios de comunicación, intimida a los y las adolescentes; pensando quizás de manera inconsciente que les da miedo expresarse en libertad con su cuerpo porque están impregnadas e impregnados de esas normas del cómo debe verse la mujer y el hombre, aunado a los cambios físicos de la adolescencia; esto puede influir en la manera de poner límites de en qué momentos y cómo quieren mostrarse.

Para seguir con este análisis sobre qué implicaciones sugiere la opresión del cuerpo en lo femenino y masculino en relación a la expresión del cuerpo en la pantalla, comparto la sesión número 3 a la que llamé **Gestos y Movimientos**, la cual es parte del momento de la secuencia llamada como sensibilizar; en la cual la consigna era la siguiente:

*“En la siguiente actividad vamos a dividirnos en dos, no nos vamos a ir a sala, nos vamos a quedar acá, las personas que ahorita nombre son las que van a quedar en la pantalla y las otras personas vamos a cerrar nuestra camarita, entonces voy a aprovechar, somos 8 personas, y voy a dejar a dos grupos... esta es la primera, ya lo puse en el chat: **ME, IA, MENA** y **DIE** son las personas que dejan la pantalla abierta y la indicación es la siguiente: vamos a realizar gestos y movimientos pero vamos a escuchar, yo voy a decir una palabra y cuando diga la palabra lo van a asociar con algo, es decir, si alguien dice, miedo, yo lo asocio con algo puede ser cualquier cosa: un miedo que me genera la escuela, en mi familia, con mis amigos, una fobia y lo voy a realizar en acción y la acción tiene que ser muy clara...”(Trans3-280421-p41-5)*

Este ejercicio se dividió en dos momentos, uno en donde formé al principio dos equipos mixtos y el otro donde un equipo se conformaba de hombres y el otro de mujeres –en este último sucedió que uno de los participantes se integró con las mujeres porque no pudo integrarse con los hombres–.

En la siguiente tabla pongo algunas palabras que intencionalmente están relacionadas con los atributos y estereotipos de género, por lo que fue importante analizar cómo reaccionaron sus cuerpos ante estas palabras en el ejercicio.

Tabla 10

Expresiones corporales de la actividad de Gestos y movimientos.

Equipo	Palabra	Acción
Mixto	Sensible	<i>“El primero en reaccionar es IAN que se toca las manos, le sigue MENA que ríe (parece de nervios) y se toca la cara con sus manos y nuevamente ME, le sigue a DIE con el mismo gesto, solo se les ve la cara pero hacen gesto de que quieren llorar; aunque ME no lo sostiene y se ríe” (Trans3-280421-p47-6)</i>
	Hombre	<i>“El primero en reaccionar es IAN y alza la mano con el puño en alto poniéndola como si fuera a pegar a alguien, ME, DIE y MENA solo se ríen frente a la cámara y dejan de moverse, pasan unos minutos y lo que hace DIE y MENA es levantar la mano con las palmas extendidas igual como que lleva a alguna dirección esa mano”. (Trans3-280421-p49-6)</i>
	Pasividad	<i>MEGAN y DIE alzan la mano haciendo con sus manos amor y paz, XIMENA solo se queda frente a la cámara sonriendo e IAN ve a la cámara y entrelaza sus manos recargadas en la mesa. (Trans3-280421-p53-6)</i>
	Valiente	<i>Las fotografías de DIE y ME son iguales, levantan el brazo derecho cerrando el puño como sinónimo de fuerza (mientras se ríen), Mena levanta la mano derecha, la pone recta y sonríe, mientras que IAN solo ríe a la cámara como de nervios que no supo bien qué hacer. (Trans3-280421-p44-5)</i>
Hombres	Sensible	<i>IAN se toca las manos, DAV se toca los pómulos con sus dedos índices, AB sonríe y dibuja un gesto tierno en su rostro, mientras que DOR queda neutral en inmóvil, CAR sube la pierna derecha a la silla donde está sentado y toca su rodilla con las manos. (Trans3-280421-p89-9)</i>
	Mujer	<i>DAV inmediatamente se pone algo en la cabeza y sonríe, CAR solo ve a la cámara y sonríe, DOR queda recargado en la pared tocando su barbilla con la mano y AB sonríe a la cámara, finalmente IAN alza la mano derecha y toca su hombro y con la otra toca su cabello. (Trans3-280421-p96-10)</i>
	Hombre	<i>DAV, AB e IAN alzan un brazo con puño cerrado en señal de fuerza, DOR se queda solo recargado en la pared y CAR se lleva las manos a las rodillas y ve a la cámara riendo ligeramente. (Trans3-280421-p94-10)</i>
	Valiente	<i>AB, CAR, DAV e IAN, levantaron sus brazos en señal de fuerza, con puños cerrados (sólo que AB es el único con rostro serio y los demás con una sonrisa en su rostro) y DOR seguía recargado en la pared tomando su hombro derecho con la mano izquierda y sonriendo. (Trans3-280421-p84-9)</i>
Mujeres	Pasividad	<i>DIE hizo amor y paz con sus manos a la altura de su cara, ME hizo de lado su cabeza y sonreía, ELIZA tomo sus manos como en oración y se reía, mientras que MENA extendió los brazos también reía, nuevamente ASH queda de frente viendo a la cámara, pero con la mirada hacia abajo. (Trans3-280421-p112-11)</i>
	Mujer	<i>DIE sonríe a la cámara, ELIZA y MENA se llevan la mano con la palma hacia abajo cerca de la cara mientras sonríen, ME las dos manos a la cara y sonríe, finalmente ASH se queda de frente a la cámara y sonríe ligeramente. (Trans3-280421-p120-9)</i>
	Hombre	<i>Se quedan unos segundos pensando, DIE se queda pensativo, ELIZA se lleva un dedo al labio superior simulando un bigote, ME y MENA se ríen sin saber qué hacer y ASH voltea a la izquierda con la mirada. (Trans3-</i>

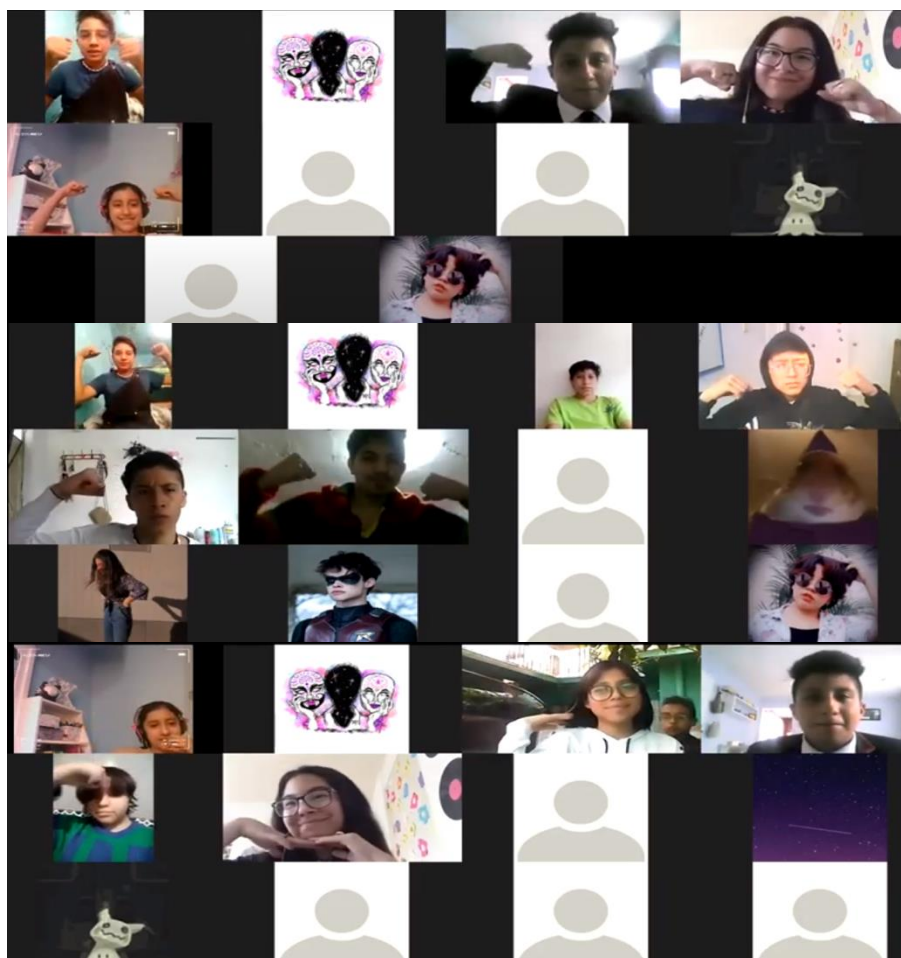
280421-p116-12)

Fuerza **MENA** se le vio alzando los brazos con los puños hacia su cara y le siguen con la misma acción las demás y **DIE**. (Trans3-280421-p118-12)

Tabla 14. Elaboración propia.

Figura 11

Trabajo del cuerpo relacionado al género



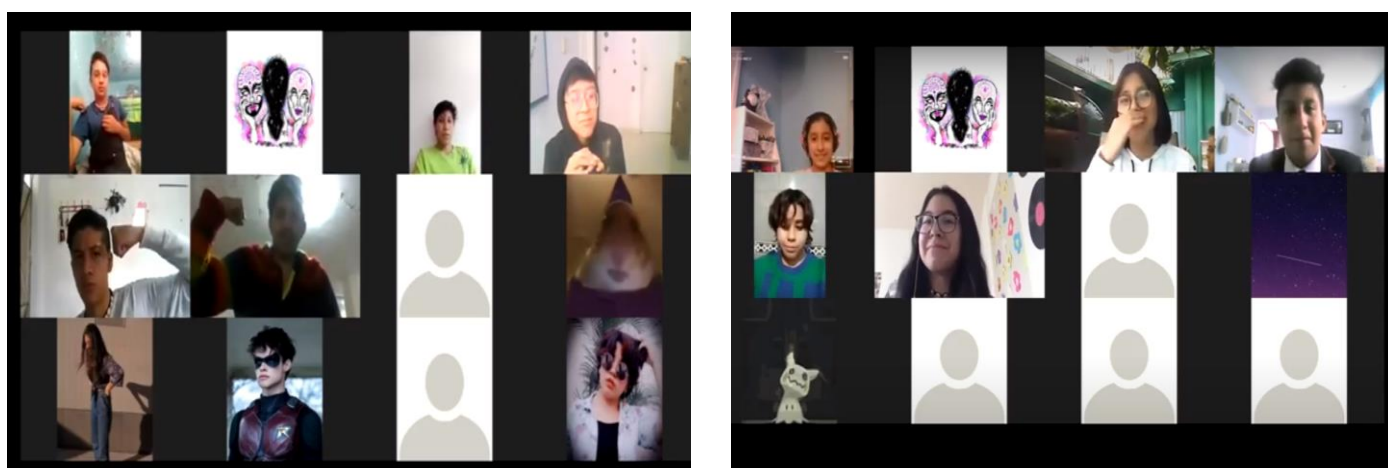
Fuente. Archivo personal

Con respecto al primer grupo mixto en donde solo se encontraba un hombre, que era **DIE**, fue debido a que los demás aún no habían llegado; sin embargo, se puede observar en la figura 11 en la parte de abajo, que **DIE** era un referente para que las demás participantes realizarán algunas de las fotografías, sobre todo la primera en seguirle es **ME**. También podemos ver cómo es que aquellos atributos que socialmente están delegados a

las mujeres o a los hombres imperan, asociando por ejemplo la fuerza con el ser hombre o la sensibilidad con ser mujer; esto también se nota en el momento que hacen grupos, el de hombres y de mujeres; cuando se menciona hacer una fotografía de mujer los hombres tardan en reaccionar y viceversa; esto deja ver que puede existir algo muy en el inconsciente que hace que se apenan de mostrarse como “mujer” y “hombre”.

Figura 12

Relaciones del cuerpo entre ser hombre y mujer



Fuente. Archivo personal

Los cuerpos de las mujeres y de los hombres se perciben diferentes, hay una cierta **subordinación alta y media** en este ejercicio (como se muestra en la figura 12), en tanto algunas y algunos parecen solo atender a la propuesta del ejercicio, otras personas, sí se ve que llevan a más la manera en cómo se mueven o se relacionan incluso con las demás personas, como **DAV**³⁵, **DIE**³⁶ y **ASH**³⁷.

Después de este momento surge una pregunta de **DIE**:

“Yo tengo una pregunta, ¿por qué hicieron la misma acción con hombre y valiente?”

(Trans3-280421-p98-10)

³⁵ Es la persona que se encuentra con la sudadera de colores.

³⁶ Es la persona que se encuentra con una camisa blanca y el saco negro.

³⁷ Es la persona que se encuentra con el suéter verde con azul.

Después surge otro cuestionamiento de parte de esta misma persona, diciendo:

“Cuando las chicas, hicieron esto –hace la seña de llevarse las manos a la cara”.

(Trans3-280421-p124,125-12)

Al preguntarle el por qué crees que se observó eso, **DIE** comenta que puede ser un estereotipo, las y los demás no responden, pero plasman en palabras lo que sintieron al hacer el ejercicio, a lo que escriben:

Figura 13

¿Cómo se siente mi cuerpo en relación con las fotografías?

¿Cómo se siente mi cuerpo en relación con las fotografías? (1)



Fuente. Archivo personal

A partir de las preguntas se va generando un diálogo, retomando a Bohm (1997), éste se entiendo como si fuera una corriente de significados que fluye dentro y a través de quienes lo generan. Dichos significados penetran en el proceso de pensamiento para transformarlo en un pensamiento colectivo; por lo que en ese momento empieza a suceder algo, lo que nombran ya no son sólo emociones, sino que son acciones y sentimientos que percibo, podrían profundizar en cómo se sienten usando su cuerpo para develar su cotidianidad, el cómo se sienten siendo mujeres y hombres. Hay palabras que resaltan como: PENSATIVO, DESCONCERTADO, FELIZ, TRANQUILO, que las puedo asociar con

los hombres debido a qué están escritas en masculino; sin embargo, hay otras palabras como PENSATIVA y ENOJADA que se asocian con las mujeres. De ambas partes miramos que destaca la palabra que determina que el ejercicio les hizo pensar; quizás como una pauta en donde el cuerpo a pesar de tener esta barrera de subordinación ante la pantalla se va expresando por medio de la palabra y aunque no hayan respondido a la pregunta provocativa de **DIE**, empieza a movilizarse ese cuerpo ortodoxo del que hablábamos más arriba de este apartado. Personalmente me parece que en este punto las personas participantes dejan de tomar un papel pasivo para tener uno más activo con respecto al ethos³⁸, ya que como plantea Conde y Ramos (2015) es capaz de transformarse de manera crítica a partir de lo que percibe de su cuerpo y eso le genera la capacidad de transformación.

Ahora bien, en la sesión número 4, después de haber hecho la sensibilización, hay una proyección de video que habla sobre los estereotipos de género; cada una de las personas que participa en el taller dan sus opiniones respecto a cuál es la relación que hay entre los estereotipos y el video que vieron, entonces comentan lo siguiente:

Tabla 11

Fragmentos de su opinión sobre la relación del vídeo con los estereotipos de género.

Participante	Fragmento de su discurso
DAV	“ Eh, bueno, eh aquí pude ver, eh, un estereotipo, uno de los estereotipos que dicen que las mujeres también están capacitadas para hacer unas cosas, algunas cosas que son para hombres, por ejemplo ese ejemplo del hechicero que me pareció interesante”. (Trans4-300421-p10-3)
ME	“Pues siento que aquí tienen como mucho esto de los estereotipos no, el hombre tiene que ser más fuerte y la mujer no, y la mujer tiene que ser bonita y pues la neta como que siempre se quejan de todo, se quejan porque está gordita y cuando está flaquita, se quejan porque está flaquita, o se quejan cuando no está bonita y cuando está bonita, se quejan, entonces creo hay mucho estereotipo ahí” (Trans4-300421-p12-

³⁸ Concepto trabajado por Le Breton (1995) en donde considera que ya está dispuesto para que el sujeto se apropie de él.

4)

Fuente: Elaboración propia.

Puedo vislumbrar cómo es que le van dando sentido a las temáticas que tienen que ver con las opresiones de género, que los ejercicios que hacemos les abre una puerta en la que sus cuerpos se van manifestando y cómo a través de éstos se recuperan sus experiencias pasadas con su presente. Esto me hizo pensar en el proceso que siguieron las personas participantes del laboratorio en relación con aquellas emociones que les permitieron seguir la impulsión que culminó en un acto expresivo en los ejercicios previos a la representación. Es decir, acompañar ese camino de exploración con el cuerpo y con otros objetos les llevó a tener así la capacidad de elaboración creativa en donde sus ideas y emociones se transforman y alteran su cualidad para convertirse en una emoción estética, “la emoción es estética cuando se adhiere a un objeto formado por un acto expresivo”. (Dewey, 2008, p. 87) En este sentido las fotografías realizadas con el cuerpo y la comunicación textual a través del MENTI³⁹ y de sus opiniones en torno al vídeo, abren caminos en donde la subordinación ante la pantalla se convierte en una **subordinación baja**, ya que se aprecia una ligera conexión con el cuerpo, una fluidez, un tono y volumen de voz que en las personas participantes va creciendo, se dirigen a sus pares y en esta etapa va abriendo paso para que la comunicación verbal y no verbal tenga un lugar que apunte al pensamiento reflexivo respecto a las opresiones de género, o bien, en específico, lo que sucede con el cuerpo, que nombro como opresión porque está subordinada por la pantalla y por los constructos sociales, culturales y familiares.

Por último, para esta parte del análisis tomé como referente la actividad de **teatro imagen, roles y estereotipos de género** que es parte del momento explorar de la secuencia. Dentro de esta actividad les pido:

³⁹ Es una herramienta digital que sirve para realizar un mapa de lluvia de ideas.

“Piensen en algún momento que se sintieron oprimidos por su género y que en ese momento lo quisieron cambiar pero no pudieron y que ahora con el teatro imagen quisiera representar cómo lo harían. Hago énfasis en “ir hacia el recuerdo”. (Trans4-300421-p16-5)

Al momento de realizar ese trabajo en equipo surgieron varias temáticas que como bien se refería en la actividad tenían que ser parte de su vida, lo que permitió que ubicaran sus emociones y a la vez estas estuvieran en constante significación. Al recuperar sus experiencias pasadas éstas iban teniendo sentido en sus experiencias presentes, decantándose así en un acto expresivo que les permitiría posteriormente pasar a la representación.

De las historias que surgieron de las personas participantes en relación con sus historias de opresión que se desarrollaron en el escenario como el mercado y la escuela, fueron:

Tabla 12

Historias que contaron con su cuerpo por medio de cuadros fotográficos

Sesión	Cuadro fotográfico	Comentarios: ¿Qué es lo que veo?
4	<p><i>DAV vuelve a hacer como que está partiendo algo y se ríe, MENA sonríe, San se tapa la cara con su camisa y hace movimientos con la mano como tapando la cámara, a DIA se le ve caminando con una ligera sonrisa en el rostro. DAV se queda con las manos estiradas en fotografía; MENA ya no se ve a cuadro; se logra ver como DIA se acerca a SAN y lo sacude con su mano estando el tirado en el piso (esto sucede porque comparten el mismo espacio, su casa), se logra ver como SAN queda en el piso en fotografía, MENA se ríe y DIA, camina unos segundos y dice: “Ya acabamos”. (Trans4-300421-p21-7)</i></p>	<p><i>DIA: “ok, es que se supone que DAV era un carnicero y mi hermano un ratero, entonces mi hermano se robo el jamón de DAV, ok bueno el jamón que vendía DAV y se supone que MENA y yo íbamos a perseguirlo, pero no se si Mena sí lo hizo”</i></p> <p><i>MENA: “No, es que me gano la risa”.</i></p> <p><i>DIA: “Que mi hermano era el opresor y DAV: era el oprimido y nosotros solo estábamos como, oye, déjalo en paz”.</i></p> <p>(Trans4-300421-p27-8)</p>
4	<p><i>Se ve un cuadro a DOR recargado en la pared con la cabeza hacía abajo como si estuviera durmiendo, Me se queda en fotografía señalando hacía la cámara mientras sonríe; SAN ve a la cámara hace un sonido como si estuviera tocando una puerta y hace un “wiki, wiki” mientras lleva su cabeza de atrás hacía</i></p>	<p><i>DIA responde: “A DOR dormido y todos riéndose de él”</i></p> <p><i>Vianey: “¿entonces estamos viendo que hay dos opresores y un oprimido?”</i></p> <p><i>ME: ¿Puedo decir algo? yo solo era la opresora y SAN solo estaba diciendo que no lo hiciera (por eso el dedo hacía la cámara). (Trans4-</i></p>

adelante; cuando hace eso Me se empieza a reír y ahora **SAN** señala con el dedo hacía la cámara, hay unas risas de parte de él y entonces **DOR** y **ME** dejan de estar en fotografía para también reírse, paro el ejercicio. (Trans4-300421-p21-7)

300421-p24-7,8)

- 4 **ELIZA**, **IAN** y **AB**; prenden sus cámaras, se ponen en posición de fotografía, el cuerpo de Eliza se ve relajado y pone frente a la cámara su puño, **IAN** se le ve la mitad del cuerpo, extiende los brazos los dobla y hace la figura de una C con sus dos manos como protegiéndose el rostro; mientras **AB** se ve de pie como abriendo algo (Trans4-300421-p24-7)

MENA: “Como que lo quiere golpear a **IAN**”-al hablar de **AB** la misma Mena dice que se ve – “como si estuviera protegiendo a **IAN**” (Trans4-300421-p25-8)

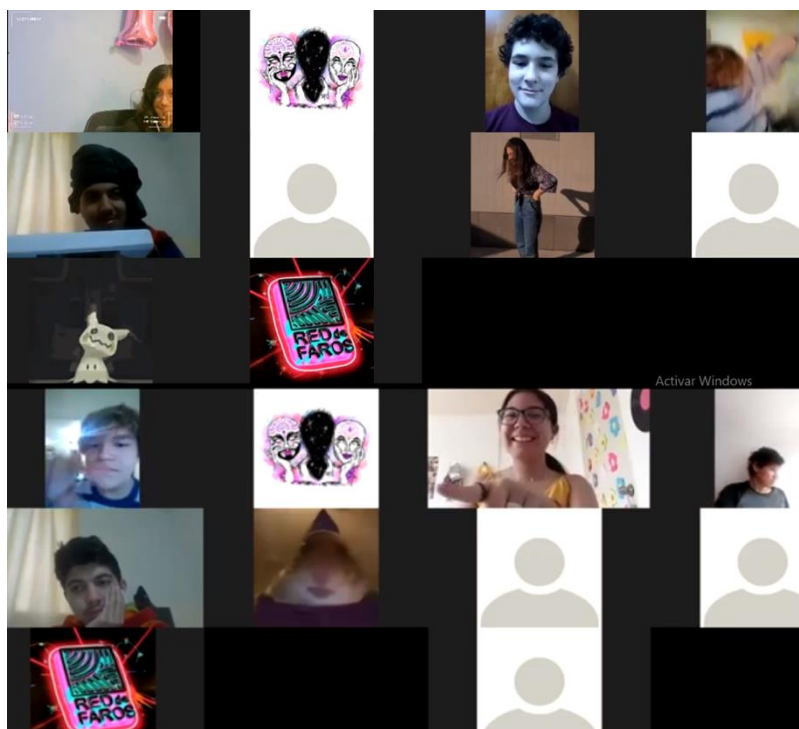
ELIZA: “¿puedo decir algo? Es que en realidad yo era la oprimida, no, me defendí, ellos me dijeron que me defendiera a golpes y yo les hice caso, **IAN** me estaba diciendo de cosas a mí y yo le di un golpe y **AB** nos está separando”, “Pero les juro que no fue mi idea de que le pegara”. (Trans4-300421-p26-8)

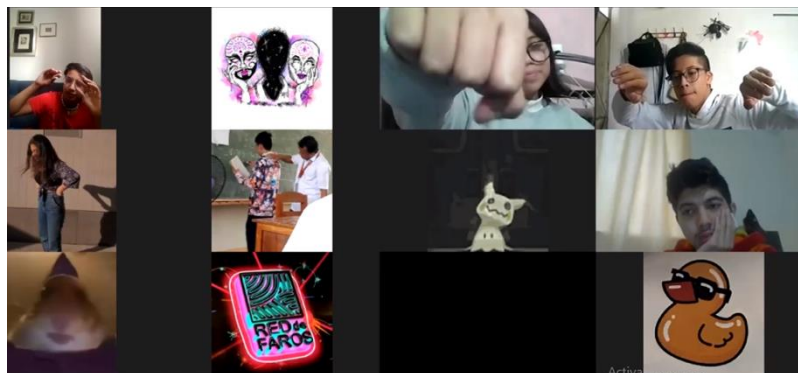
Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente figura podemos ver el desarrollo de cómo viven los roles y estereotipos de género.

Figura 14

Roles y estereotipos de género





Fuente. Archivo personal

Como se muestra en este ejercicio (figura 14), el cuerpo va reaccionando a diversos estímulos, aunque no en todas las personas causa el mismo efecto y la misma reflexión hecha después de haber realizado sus fotografías en torno a los roles y estereotipos de género –al menos en este ejercicio–, el poder significar aquello que han vivido desde la colectividad, permite que el cuerpo vaya narrando a través de la comunicación no verbal y verbal aquellos sucesos o situaciones de opresión que viven en la cotidianidad.

Podría considerar que con el diálogo se permitió entonces ciertas construcciones que les llevaron a propiciar un pensamiento reflexivo; atendiendo al planteamiento que hace Dewey (1998); donde este es una sucesión de ideas que llevan a una consecuencia; permitiendo ordenarse de tal manera que culminen en un resultado. Este resultado que no es solo el de las ideas procesadas por la mente, sino que también hicieron eco en lo corporal al mirar, mirarse y ser miradas en la pantalla al momento de realizar sus expresiones corporales. Las ideas se convirtieron en cadenas de pensamientos que permitieron que sus creencias se movilizaran, despertando así el cuestionamiento de las formas de cómo se relacionan sus cuerpos, primero en la acción que realizaban en ese momento y después de manera general. Así bien a lo largo de las sesiones pude observar cómo es que el juego con la cámara fue sucediendo; es decir, si miramos la figura 14; vemos a **DAV** con elementos que utiliza para expresarse, **SAN** se tapa el rostro como parte de la historia que construyeron; **MEG** y **ELIZA** utilizan un *plano detalle* en donde se muestran sus manos a

detalle, esto para darle intención a lo que quieren darle a conocer a quienes estamos mirado del otro lado de la pantalla. Lo que llama mi atención es que en esas primeras fotografías que eran un acercamiento a lo que vendría después con la representación; las opresiones de género no estaban tan claras; con excepción de la última foto donde hablan sobre una agresión a una mujer y ésta se defiende pero por medio de los golpes; lo que me llama la atención aquí es que fuera de la ficción, **ELIZA** menciona que la idea de ser violenta no fue de ella, como justificándose por haberlo hecho; en tanto la idea que surge de los hombres me hace pensar que aquí se va dibujando de cierta manera los estereotipos de género en lo real, es decir, mientras que en la escena se busca desmitificar un estereotipo, en lo real, al ponerse de acuerdo, los que siguen con la figura de poder son los hombres, quienes en este caso guían y resuelven con cuestiones violentas el ejercicio. Pensando así en la noción de *habitus* (Bourdieu, 1997) en donde desde la estructura masculina; éstos la interiorizan de tal forma que la reproducen en diversas esferas, colocándose en un lugar de poder, capaz de ejercer ciertas violencias simbólicas.

Finalmente en este apartado me parece importante mencionar que el cuerpo representó un foco de atención importante en el cual me centré para mirar esas diferencias que existen entre los cuerpos masculinos y femeninos, ya que no es algo que cotidianamente se observe y se analice; elemento importante que desde los feminismos abre una brecha para hacerlo; pensando ahora que desde lo digital vemos que ambos cuerpos están subordinados; pero que aún hay unas desventajas donde pareciera que los hombres siguen reproduciendo ligeramente estos papeles de poder. Sin embargo, el trabajo constante de diálogo permite que cada persona reflexione por lo menos en algún momento y esto les conduzca a nombrar emociones, sensaciones y sentipensares que les cuestionen la manera de vivirse en la cotidianidad.

5.2.- Acompañar el proceso del pensamiento sensible.

Con todo lo antes mencionado, debo puntualizar que la intención fue trabajar con las y los adolescentes el desarrollo del pensamiento sensible, abordado por Augusto Boal (2012) quien apela a que existe un pensar no verbal que está de lado de lo sensible; es decir, que el acto de pensar empieza por las sensaciones hasta llegar a un punto de abstracción. Por lo que fue importante que les pudiera acompañar en el proceso para que lograran nombrar sus emociones.

Ahora bien, la relación de lo sensible con los ejercicios corporales, los sitúo como nacientes de las experiencias cotidianas de las y los adolescentes que tras un proceso de resignificación apuntaron a convertirse en actos expresivos (Dewey, 2008), que develan la relación entre la experiencia atravesada en el cuerpo en relación con el cómo se develan las opresiones corporales en algunas de las actividades. Por lo que para haber realizado todo este proceso me di cuenta de que en el papel del acompañamiento⁴⁰ desde lo virtual se tuvo que hacer más énfasis para poder ver cómo es que las personas realizaban los ejercicios de acuerdo con las consignas dadas. Momentos de acompañamiento que fueron claves para llegar al trabajo del pensamiento sensible por medio de la introspección. Un ejemplo de ello son los momentos en los que me dirigía hacia las personas que se encontraban en las sesiones, invitándoles a trabajar poco a poco con la disposición del cuerpo; en este caso el primer momento fue la parte de la sensibilización durante la sesión 1; de los cuales recupere estos fragmentos:

“Vamos ir descubriendo muchas de las cosas de las que quizá quisiéramos decir en la vida real y no nos atrevemos a decir y que a través del teatro lo podemos hacer, a través del teatro nos podemos comunicar para ver qué vías de solución pueden existir para una mejor comunicación entre todas las personas, en este caso éste es nuestro espacio, nuestra

⁴⁰ Pensando en que dentro de las nuevas pedagogías del cuerpo se considera que el profesor/profesora será mediadora o acompañante de un proceso.

virtualidad en esta plataforma zoom con todas esas personas que estamos acá”. (Trans1-140421-p18-3)

“ustedes elijan si quieren sentarse o quieren estar de pie y voy a poner a mi cuerpo, lo voy a relajar, voy a respirar, voy a entrar en contacto con mi cuerpo, voy a inhalar, exhalar, inhalo y exhalo”.(Trans1-140421-p69-10)

En este primer fragmento se trata de ubicar a las personas en el trabajo que se realizará en el laboratorio, pero haciendo hincapié en pensarse desde la colectividad; de alguna manera esto en relación con el mirarse y reconocerse desde el ser personas oprimidas u opresoras. En el segundo fragmento encaminado a crear conciencia de su cuerpo y cómo éste reacciona ante ciertas sensaciones y emociones provocadas por los ejercicios, que en ese primer momento solo eran fotografías con la intención de que les permitiera conectarse entre sí (cómo ya lo hemos visto a fondo en el apartado anterior).

Los primeros ejercicios que se realizaron en la sesión número uno, fue el **Gesto Ritual**, el cual lo hice en dos momentos –hablaré más adelante de la segunda consigna–, el primero fue:

*“Voy a decir mi nombre y una vez que diga mi nombre, voy a decir cómo me siento, termino de decir mi nombre, cómo me siento y hago una fotografía.
Por ejemplo: Yo soy Vianey, estoy muy feliz, y cuando termino esa felicidad la representó en mí rostro y en mi cuerpo, entonces yo soy Vianey y estoy feliz.
Cuando termina la persona de decirlo todo mundo hacemos la expresión que hizo esa persona, o sea, soy Vianey, estoy feliz, me quedo aquí en fotografía y todos me imitan esa fotografía”.(Trans1-140421-p198-28)*

Al indicarles de qué iban los ejercicios algunas de las respuestas y acciones con el cuerpo fueron las siguientes:

Tabla 13

Gesto ritual

Respuesta	Acción
“Mi nombre es DAV y estoy tranquilo”. (Trans1-140421-p25-5)	Mientras mira a la cámara, sonríe y alza su mano para hacer el símbolo de amor y paz. (Trans1-140421-p26-5)

"Soy DIE y estoy muy feliz" (Trans1-140421-p44-6)	Se acerca a la cámara, se ve como si hiciera un zoom en su rostro y sonríe ligeramente. (Trans1-140421-p45-6)
"Soy CAR y estoy feliz" (Trans1-140421-p47-6)	Lo que hace es quedarse viendo a la cámara sonriendo sube las manos con puños cerrados, pero levantando los pulgares. (Trans1-140421-p48-6)
"Soy ASH y me siento muy emocionada". (Trans1-140421-p52-7)	Su voz se escucha bajita y cortada, se lleva sus manos a su barbilla, tocando con la parte superior de sus manos. (Trans1-140421-p52-6)
"Soy ELIZA y me siento muy feliz".(Trans1-140421-p54-7)	Sonríe grande y levanta su mano mientras inclina su cabeza y levanta el pulgar con su puño cerrado. (Trans1-140421-p54-7)
"Hola, me llamo MENA y estoy feliz". (Trans1-140421-p28-5)	En ese momento solo se le ve un pedazo de su rostro, levanta su mano izquierda poniéndola igual en símbolo de amor y paz pero recargándose en su rostro. (Trans1-140421-p30-5)

Fuente: Elaboración propia

Dentro de mis relatos de la primera sesión hay un momento en que narro lo siguiente:

"Noté cuerpos tensos, apenados, retraídos; trataba de alentarles a realizar las fotografías corporales". (Trans1-140421-p24-5)

Esto sucedía al darme cuenta que existía una cierta resistencia al realizar la actividad del **gesto ritual**. El ver cómo apagaban sus cámaras, en su mayoría eran mujeres las que lo hacían, esto me permitió ser más empática, pero sobre todo cuestionarme por qué sucedía esto,

Cómo es que al nombrar sus emociones que hacían referencia a algo positivo, eran las mujeres quienes se escuchaban nerviosas, o bien, realizaban sus fotografías de tal manera que se tapaban con sus manos o que su cuerpo no se veía en su totalidad; por otro lado analizando las fotografías de los hombres sonrían y aunque se dejan ver más en pantalla, hay una risa que parece ser de esas risas nerviosas por mostrarse de alguna forma vulnerables. En este sentido pensaríamos que estos cuerpos al estar expuestos se miran como un cuerpo objeto de liberación, pero a la vez también como aquellos cuerpos que buscan estar en sumisión o dóciles ante aquellas personas que le observan o que les

“dirigen”. De aquí que como lo menciona Planella (2015) “la pedagogía debe abrirse a todos aquellos cuerpos que tienen síntomas de opresión, ya sea porque han sido sujetos hipercorporeizados, ya sea porque han sido sujetos descorporeizados”. (p.53) En tanto que cuando se habla de cuerpos oprimidos, se habla de un sin fin de sucesos que le atraviesan: la migración, la enfermedad, la violencia de género; son todos aquellos cuerpos que son negados, obligados e impuestos a ciertas políticas del cuerpo que le hacen sujetarse a algo o alguien.

Por lo que alentar a una praxis pedagógica sensible que busque el acompañamiento de las y los otros es aquella que rechaza la atadura clasista de los cuerpos, así como la imposición patriarcal sobre los cuerpos femeninos y también los masculinos. Y por lo cual como educandas/educandos se debe proporcionar a estas personas oprimidas el cruce a sus deseos. Mismos que suceden en este proceso de hacerles sentir su cuerpo, sentir sus emociones, sentir incluso la incomodidad del mismo.

Asimismo, el poder nombrar las emociones representa un paso a la sensibilización del cuerpo, nombrar para dar paso a la acción. Por lo que en algún momento quienes no podían nombrar las cosas a través de la comunicación verbal; les daba la opción de hacerlo en el menti, como en la siguiente figura 15:

Figura 15

¿Cómo se siente mi cuerpo?

¿Cómo se siente mi cuerpo?



Fuente. Archivo personal

Como se puede leer, las palabras que mencionan están relacionadas con las emociones que les generó el ejercicio, pero en algunas de ellas justo aparecen estas dos fuerzas, la de la necesidad de liberarse, pero también la de tensión, de ansiedad, como esta idea de querer ceñir al cuerpo a un entramado de reglas que le han sido enseñadas a obedecer. Mismas que desde las nuevas pedagogías corporales y sensibles se trabaja, problematizando como es que la política de los cuerpos somete, que les aplaca, les hace ser sumisos y olvidarse de su deseo; por lo que es importante considerar que desde esta idea de sensibilizar pretendía generar empatía con las y los otros para que poco a poco puedan reconocerse y atreverse a expresarse, en este caso, con el cuerpo.

Otra de las actividades de la sesión 1 que realicé, que corresponde a los momentos de la secuencia didáctica llamados como **sensibilización** y **exploración**; fueron importante del acompañamiento para trabajar ese cuerpo ortodoxo que se presentaba por medio de la subordinación de la pantalla y así lograr ver cuerpos que se expresarán o bien emanciparán. La siguiente tabla muestra dos de las actividades que fui guiando.

Tabla 14

Actividades

A destensar el cuerpo	Recorrido de mis pasos en la cotidianidad (escuela-casa)
<p><i>“Ustedes elijan si quieren sentarse o quieren estar de pie, voy a disponer a mi cuerpo, lo voy a relajar, voy a respirar, voy a contactar con mi cuerpo, voy a inhalar, exhalar, inhalo y exhalo, voy a levantar mi pie derecho lo más que pueda y si estoy sentado medio le muevo y voy hacia afuera y hacia dentro, como si fuera a dar una patadita, fuera y adentro, afuera, adentro lo pongo como si fuera un péndulo, voy a hacer círculos con ese pie derecho, ya se están animando a pararse, qué bueno, así se vive mejor el ejercicio, levanto el otro pie, lo mismo, voy hacia adentro, fuera y voy disponiendo mi cuerpo, se va relajando, bajo la piernita, voy a tomarme de la cintura y ahí voy a hacer pequeños círculos hacia la izquierda, mientras respiro, hago un suspiro, me voy del otro lado y del otro lado. Me relajo. Voy con los hombros atrás. Subo, bajo, suspiro. Abro los brazos en posición de estrella, voy a realizar con las palmas de mis manos círculos hacia</i></p>	<p><i>“Vamos hacer una exploración, vamos a cerrar los ojos, esto lo puedo hacer con cámara encendida o con cámara apagada, está bien. En lo único en que me voy a concentrar es en escuchar, voy a escuchar, voy a ir llevando, los voy a ir guiando en esta actividad, esta actividad se llama recorriendo mis pasos en la cotidiandad”. (Trans1-140421-p145-20)</i></p>

delante, hacia atrás. Me quedo y me detengo, y mi cabeza ahora va hacer un círculo hacia atrás...”(Trans1-140421-p69-10)

“Les pido que vayan detectando cómo va su cuerpo, que vayan percibiendo su cuerpo. Una vez que movimos articulaciones y sacudimos el cuerpo les pedí que generarán energía con sus manos, imaginen que generan fuego y entonces con eso se masajean su cuerpo de arriba abajo, con la intención de que su cuerpo se vaya cargando de energía y esté más alerta a lo que sucede. Termina el ejercicio con una sacudida, les pido que imaginen que son un títere y que se sacuden”. (Trans1-140421-p76-11)

“Poco a poco prendo mi cámara y abro mis ojitos, me sacudo, me libero, detecto qué cosas pasaron, qué vi, a quién vi, los lugares a los que pase en los que transité, me fueron cómodos o no, qué pasó, qué siento en este momento, registro todos esos pensamientos, sentimientos, emociones acciones en específico, personas y todo queda registrado”. (Trans1-140421-p154-22)

Fuente: Elaboración propia

Podría decir que en ese primer momento, aunque se trabajó a partir de la experiencia, resultaba sólo una “mera experiencia”, reconocida por Dilthey (1976) como una recepción pasiva de sucesos que solo tienen finales arbitrarios. Por lo que resultaba importante ahora transitar por un segundo momento que llevará a pensar en transformar esa “mera experiencia” a “una experiencia”; esto me llevó a recuperar algunos fragmentos de las sesiones del momento de la secuencia didáctica que corresponde a la **exploración** en relación con mi papel como educadora, estos son los siguientes:

Tabla 15

Fragmentos que guían la exploración

Número de sesión	Fragmento
1	“qué es lo que sintieron al hacer esta introspección, es decir, este recorrido desde que despiertan hasta que se fueron a la escuela y regresaron a casa, igual lo pueden escribir o pulgar o manita de participación y si alguien se anima estaría bueno escucharles y sino en el chat. O sea qué sentí al hacer este recorrido y adelantemos un poquito qué emociones sintieron, si hubo algún miedo o si hubo como algo que recordaron en específico que les pasó o que les haya pasado anteriormente...” (Trans1-140421-p179-26)
2	“Al iniciar esta actividad de destensar el cuerpo y enlazarlo con la actividad pasada de hacer un recorrido de su camino de casa a la escuela (con el fin que se situarán en un lugar y reconocieran opresiones que hay en su camino y que se sintieran conectados con el cotidiano)”. (Trans2-230421-p28-6)
3	“digo una acción, digo una palabra y hago una acción, me quedo en fotografía, esto quiere decir no me muevo, las fotografías son estáticas, me quedo ahí 5 segundos, vuelvo a decir otra palabra, cambio, lo primero que me venga a la mente con esa palabra es lo que mi cuerpo va representar...” (Trans3-280421-p61-7)
4	“voy guiando el ejercicio para que vayan teniendo conciencia de sus espacios y empiecen a

explorar movimientos; la secuencia de la historia previamente recordada; les propongo niveles de exploración: arriba, medio o abajo...” (Trans4-300421-p18-6)

Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver en la primera sesión se trataba de instalar el ejercicio en la experiencia cotidiana para que les fuese más familiar, conectar con el recuerdo sobre las opresiones de género, mismo que trabajaron más adelante. Esto también permitió que fueran nombrando sus sentipensares⁴¹ vinculando poco a poco con el cuerpo. El sentido de no deslindar el pensamiento de las emociones en relación con las acciones corporales.

En la segunda sesión lo que observé tiene que ver con un trabajo que se retoma en relación con los primeros ejercicios del cuerpo para que las personas participantes no solo pudieran relacionar el recuerdo con la exploración del cuerpo, sino que tuvieran que reconocer y empezar a nombrar las opresiones que viven en su cotidianidad, pudiendo tener el papel de personas que oprimen o que son opresoras. El acompañamiento que les ofrecía permitía entrar a un diálogo (Bohm, 1997) propio y con las demás personas, convirtiéndose así en un primer paso para atender al pensamiento reflexivo (Dewey, 1998).

En la tercer sesión el punto estaba más enfocado a la acción, se determinó una indicación clara que se dirigía al trabajo con las fotografías corporales; si bien la respuesta a la consigna en los primeros ejercicios eran nulas o casi nulas, mi presencia para dirigir el ejercicio me permitía ir generando empatía para que poco a poco me dejarán ver sus ejercicios en pantalla, era un momento en que también ponía el cuerpo, dándoles la posibilidad de usar otros planos, como el plano entero, americano, medio, primer plano, primerísimo primer plano y plano detalle; para así poder explicar la relación de las palabras en torno a cómo iban cayendo en mi cuerpo y las iba presentando en estas fotografías. De ahí el tránsito entre la palabra y el cuerpo.

⁴¹ Término que surge desde los feminismos para no tener que disociar la relación entre el sentir y el pensar.

Se puede ver como en el último fragmento donde tengo intervención les llevó de la fotografía al movimiento; es decir, la exploración ahora pasa de un momento estático a un momento de estar en el espacio en diferentes niveles; lo que les permitía ir escalando las posibilidades que les daba su cuerpo de reaccionar ante el recuerdo que les provocaban ciertas consignas que les iba incorporando en los ejercicios de teatro imagen.

Finalmente poner en el centro el cuerpo, es darle la importancia que merece desde esta mirada feminista que acompaña y pone en el centro las desigualdades; en este caso las condiciones por las cuales están sometidas los cuerpos por las construcciones de género que se dan en las y los adolescentes, en el caso de este laboratorio. Y sin duda, otra de las cosas que es importante rescatar es el peso que hay en la complicidad que se genera desde la horizontalidad con las y los adolescentes, para de ahí poco a poco dar un salto al pensamiento crítico, el cual desarrollaré en el siguiente capítulo.

Capítulo. 6.- Del Sentir al Hacer Teatral

“Actores somos todos nosotros, el ciudadano no es aquel que vive en sociedad: es aquel que la transforma”. Augusto Boal.

En la categoría anterior nombrada como la opresión de la expresión corporal, hablé sobre a qué me refiero con opresiones, más en específico las que estuvieron vinculadas al género en el laboratorio, sin ignorar que puede haber otras intersecciones como la clase y la raza. En este apartado retomaré cómo es que los y las adolescentes participantes lograron encontrarse y generar un espacio crítico y liberador; el cual lo he pensado como un proceso en donde se va entretejiendo la experiencia de ellas/ellos hasta llegar a una experiencia estética, pensada desde Boal (2012). Este acercamiento les permitió reflexionar y cuestionar, así como accionar desde la representación teatral del oprimido en torno a las opresiones de género; en donde pueden percibirse como personas opresoras, o bien; personas oprimidas, todo esto desde un acompañamiento pedagógico crítico.

En este análisis me centré en ejercicios que trabajamos en las sesiones 5, 6, 7 y 8⁴² del laboratorio, específicamente el momento de la secuencia didáctica que se refiere a: **analizar y representar**. Al igual que en el anterior apartado, seleccioné a tres mujeres y tres hombres; para dar seguimiento a su proceso, abreviando sus nombres como: **ASH, ELIZA, MENA** (mujeres) y **DIE, CAR Y DAV** (hombres). También debo hacer mención de que seguiré nombrando algunos otros y otras adolescentes cuando se hable de los productos artísticos que generaron en las sesiones.

Para empezar a dilucidar sobre a qué me refiero como del sentir al hacer teatral, dividí este análisis en los siguientes apartados: El pensamiento crítico y liberador: mirar las

⁴² Elegí estas sesiones ya que fueron aquellas en donde se trabajó con los ejercicios del teatro periodístico y el teatro foro; con el fin de aplicar todo lo anteriormente aprendido en las anteriores sesiones.

opresiones de género; del cuerpo pasivo al cuerpo activo: crear el personaje; y, de la construcción dramática a la representación teatral de la liberación. Pensando así que éstos apartados van de la mano con el proceso de la opresión de la expresión corporal, que de alguna manera se sigue observando en las siguientes sesiones, pero desde la representación.

Para este apartado las nociones que tomé como base para explicar esta categoría, fueron la pedagogía de la liberación (Freire, 2011) y la filosofía de la liberación (Dussel, 1998), así como la construcción dramática de Villegas y Del monte (s/f), el objeto expresivo de Dewey (2008), la experiencia estética desde Boal (2002), Mandoki (2006) y Jauss (2002) y como nociones centrales, que también plasmo en la anterior categoría, la identidad de género retomada de Butler (1999) y el pensamiento sensible de Boal (2012).

6.1.- El pensamiento crítico y liberador: mirar las opresiones de género

Las sesiones 5 y 6 estuvieron dirigidas a hablar del teatro periodístico, así como el trabajo con las nociones de Identidad de género, identidad sexual – surgiendo otros conceptos como el de expresión de género y la orientación de género– y violencia de género, nociones con las cuales conectaron de inmediato, esto lo noté con la participación activa de algunas y algunos de los adolescentes en las actividades guiadas.

Identifiqué momentos en los que se empieza a dibujar el acercamiento al pensamiento crítico y liberador en las personas participantes; a continuación, recuperó la sesión número 5 que se centra en la parte de la secuencia que llamé análisis, donde se habla del teatro periodístico, aparecen entonces las siguientes narrativas:

Tabla 16

Narrativas de acercamiento al pensamiento crítico y liberador en la sesión 5

Educadora	Participantes
<i>Explicación sobre lo que trata el teatro periodístico; poniendo en el centro la escenificación de noticias de los medios de comunicación como el periódico,</i>	<i>DIE pregunta en el chat: “cómo se haría el teatro</i>

televisión y ahora las redes sociales. Hago hincapié en la reflexión y la crítica a estos medios de comunicación para ver si realmente nos informan o cómo nos informan, pensando también en identificar las opresiones que se viven en nuestro contexto y en este caso mirar quiénes son las personas opresores y las personas oprimidas; destacando que en el caso del laboratorio nuestra mirada es desde un enfoque de género. (Trans5-50521-p18-5)

periodístico con el metro”⁴³ y
ME coloca en el chat: “Lo de Colombia”⁴⁴.
 (Trans5-50521-p19-6)

“se habla también de la expresión de género dándoles ejemplos desde mi persona para que vayan entendiendo; también se habló de la orientación de género. Una vez dando esta explicación les digo que la idea siempre es cuestionar el por qué soy así, por qué quiero ser así y cómo a partir de esto me comunico con las y los otros. Para lo cual les digo que piensen en las siguientes preguntas: ¿Qué significa ser mujer para mí?, ¿Cómo me enseñaron a ser mujer? ¿Qué significa ser hombre para mí? ¿Cómo me enseñaron a hacer hombre? (Trans5-50521-p20-6)

ME interviene en el chat: ¿Es como hablar de nosotros pensando en nuestro género y orientación?
 (Trans5-50521-p20-p6)

Fuente: Elaboración propia.

En las narrativas que se muestran en la tabla 21, se observa cómo dentro de esta praxis pedagógica se empieza a propiciar el pensamiento crítico y liberador; de mi parte la apertura a la pregunta pretende ser esa herramienta liberadora con la que las personas que participaron en el laboratorio lograron cuestionar, pensar y construir desde su cotidianidad, aquello que, si bien en un primer momento no estaba dado desde las opresiones de género, tenía que ver con problemáticas sociales que en ese momento estaban en boga y los medios de comunicación se encargaban de transmitir. Así bien, en otro momento al hacer énfasis en torno a la construcción de lo femenino y lo masculino con respecto a la construcción social, alguien parece espejarse y hace una pregunta de acuerdo a lo que ella está viviendo o entendiendo referente a su realidad del cómo concebirse mujer; esto permite reflexionar sobre la pregunta ¿cómo me enseñaron a ser mujer u hombre?, creando

⁴³ En el periodo en que se realizó el laboratorio había sucedido una tragedia en el la línea 12 del metro de la CDMX, donde murieron varias personas y **DIE** hizo referencia a que ese suceso podría decirse dentro del teatro periodístico como para informar sobre lo que realmente había pasado.

⁴⁴ Otro suceso que estaba vigente en ese momento fue cuando en Colombia se desataron protestas en contra del gobierno, **ME** hacía referencia a cómo poder informar desde el teatro periodístico sobre la situación.

caminos que invitaban a las personas a problematizar su realidad. En ese sentido como lo señala Cabaluz (2015) en su libro *Pedagogías Críticas Liberadoras*, hay tres elementos importantes que se articulan en torno a la praxis pedagógica liberadora sustentada en la pedagogía liberadora freiriana y la filosofía liberadora dusseliana. *La primera* tiene que ver con “generar transformaciones históricas, reales y concretas en el sistema hegemónico” (p.50), la *segunda* en hacer énfasis en la importancia de la praxis transformadora de la realidad, la *tercera* que se sustenta con los principios de la liberación como aquella que logra impulsar a las personas a transformar su realidad con la intención de rechazar y deconstruir normas que generan exclusión, por último la que plantea “asumir la relevancia de las alteridades oprimidas, compartiendo lecturas del mundo con el/la Otro/a, que nos permite abrirnos a lo nuevo, desconocido mediante el desarrollo de una praxis dialógica” (Pinto, 2012, en Cabaluz, 2015).

Dentro de estos planteamientos, me parece que las preguntas que elaboré en la sesión número 5, se encaminan a intentar que ellas y ellos vayan nombrando su realidad en torno a mirar el hecho de si se perciben en una situación de opresión, impulsando así a las personas del laboratorio a transformar de poco en poco su realidad, o al menos cuestionarse la misma.

En un segundo momento de la sesión 5, se profundizó el proceso de esta praxis dialógica; en este caso entre las personas que estábamos en el laboratorio, con respecto a notas periodísticas relacionadas a problemáticas de género. A continuación, recupero algunos de los comentarios sobre mi praxis pedagógica, así como las respuestas de las y los adolescentes.

Figura 16

Nota periodística

ECONOMÍA

Ellos se perfilan para ser subgobernadores del Banxico

Se espera que López Obrador anuncie en las próximas semanas su elección para este puesto en el Banco Central.

Por / Max de Haldevang | 17.11.2020

Última actualización 17 November 2020 17:56



Fuente: El Financiero. 17 de noviembre del 2020

Tabla 17

Preguntas elaboradas a partir de los comentarios sobre las notas periodísticas

Preguntas	Respuestas
¿Qué ven de raro ahí? (segundos de silencio) ¿Hay algo que les genere? (Trans5-050521-p21-6)	DIE: “que dice ellos y no ellas...porque la mayoría son chicas, entonces como la mayoría son chicas yo diría ellas porque son la mayoría” (Trans5-050521-p21-6)
¿Por qué es importante o sería importante hacer estos cambios, aunque pudieran parecer muy insignificantes? (Trans5-050521-p21-6)	DIE: “Para que se visualice el machismo, ¿no?, ahora sí que se concientice”. ASH: “Pues que están haciendo menos a la mujer, porque no las están poniendo, no las están nombrando”. SAN: “Yo creo que sí están minimizando pues a la mujer y así, más o menos deshumanizando a la mujer, como más bien una persona, como más o menos una esclavitud como lo que paso en la edad de la conquista”.

(Trans5-050521-p22-p6)

Fuente: Elaboración propia.

Al pedirles que leyeran esta nota y preguntar qué les parecía, hubo silencios que me hacían pensar que quizá estaban sucediendo momentos de reflexión, incertidumbre o hasta dudas. En el momento en que escuché sus comentarios me di cuenta de que algunas de las personas empezaron a cuestionarse el por qué la nota estaba escrita de esa manera, mencionando el cómo podría ser escrita; sin embargo, al preguntar el por qué era importante cambiar la manera de escribir, se puede observar en la tabla como es que una de las respuestas se dirige más hacia una pregunta; de cierta manera aparece la duda con respecto a sí este tipo de invisibilizaciones es machismo o no. En el momento que **ASH** trae consigo la palabra “*nombrando*”, intervengo diciendo:

“por ahí va la cuestión NOMBRARNOS y entender que existe la opresión y que es un trabajo que hay que hacer de ambos lados tanto de mujeres como de hombres, de nombrar y hacer cambios”. (Trans5-05052021-p24-7)

Al hacer este comentario se pretendió trabajar esa *concienciación* de la cual habla Freire (2011), la cual permite que las personas se vayan insertando en su realidad y posteriormente puedan transformarla; mirándola como un proceso que no termina, sino se construye a partir de la crítica, para llegar al punto de generar una sociedad más justa y libre; en este sentido la mirada central se pone en las opresiones de género.

Otro de los comentarios fue el que hizo **SAN**, dicho comentario llamó mi atención porque mencionó la palabra DESHUMANIZAR a la mujer y a la vez da un referente histórico para hablar de esto, nombrando la ESCLAVITUD, con referencia a la “edad de la conquista”. Por lo que me hace pensar en lo que plantea Cabaluz (2015) sobre que el “proceso de concienciación apunta a incrementar los niveles de conciencia de los sujetos con respecto a sus relaciones en y con el medio social, económico, político y cultural en el que viven” (p.56). Por lo que este dato que menciona **SAN** se convierte en su primer antecedente para

relacionarlo con esa desigualdad de género que muestra la nota periodística, retomando lo que Freire mencionaba sobre los niveles de concienciación: 1.- conciencia intransitiva, 2.- conciencia ingenua transitiva y 3.- conciencia crítica. Dentro de este primer acercamiento considero que se encuentran dentro de la conciencia intransitiva, ya que, aunque hay un cuestionamiento; en realidad no van más allá de querer transformar una realidad, o al menos no se consideran que lo pueden hacer desde una manera consciente.

En la siguiente nota recupero este fragmento de mi narrativa en donde empezamos a deshilar varias ideas con respecto a cómo los medios de comunicación muestran los temas sobre identidad sexual.

Figura 17

Nota periodística de violencia por identidad de género



Fuente. El Universal Online, del 25 de junio del 2020.

Se puede apreciar en la imagen, que de lado izquierdo, se encuentra una nota del periódico El Universal Online, sin embargo del lado derecho se aprecia la misma nota pero con correcciones vía: La Corregidora⁴⁵. Al pedir que leyeran la primera nota e hicieran comentarios, tardaron en opinar, cuando se leyó la siguiente (con correcciones) los comentarios fueron:

⁴⁵ Es una fan page de facebook que se encarga de corregir notas de varios medios de comunicación, haciendo ver cómo algunas están cargadas de violencias de género.

MENA: esta nota ya no remarca que su pareja era gay

Vianey: ¿Qué creen que para la prensa venda más?

DIE : la primera historia ¿no?

ASH: Ammm, de pues sí que diga que es gay, resalta más

“les digo que me parecen bien sus respuestas pero vayamos a mayor profundidad”

DAV: lo que vende más es el morbo. (Trans5-050521-p25-p-26-7)

Una vez que escucho sus opiniones, les comento lo siguiente:

“Y de ahí se parte para hacer un análisis sobre cómo se estigmatizan a las personas y a su identidad sexual, remarcando esta parte de ser gay en la nota y que difícilmente vemos en alguna nota algo como “heterosexual mato a su pareja, ¿o sí lo ha leído?, pregunto, a lo que varias personas responden que no. Se hace un comentario sobre la foto que acompaña la nota donde hay una persona sosteniendo una bandera gay y otra de México”. (Trans5-050521-p-26-7)

A lo que **ASH** interviene diciendo:

ASH: *Están estigmatizando que los gays son así, muy sentidos, bueno, que son sentidos y que todo mundo debería ser gay y así, entonces están poniendo como estigmante⁴⁶ eso. (Trans5-050521-p-26-7)*

Al escucharles, hago una intervención en torno a lo que está sucediendo:

“ los periódicos no siempre nos dicen la verdad, no siempre son objetivos y entonces nosotras que vivenciamos estas cosas ósea que lo vivimos día con día, tenemos la oportunidad de hacer estas correcciones y decir yo no estoy de acuerdo con esto y yo lo quiero representar de otra forma; y entonces cómo lo puedo representar esta opción del teatro periodístico es una de ellas”. (Trans5-050521-p-26-7)

⁴⁶ Así lo nombró la participante, queriendo decir estigmatizado.

Al terminar de decir esto, hay un último comentario:

MENA: *Yo siento que lo hacen como para vender su periódico porque si lo ponen ya corregido no es tan atractivo para la gente y si le ponen como ciertas palabras la gente lo compra. (Trans5-050521-p-26-7)*

Al terminar de analizar las notas de periódico y percibir que no todas las personas tenían la intención de participar, así como que muchas cámaras se empezaron a apagar en ese momento; decido pedirles que escriban alguna palabra que tenga que ver con aquello que sintieron a partir de haber leído las notas de periódico, algunas palabras que surgieron en el chat de zoom, fueron:

DIE: *“típico estereotipo”, “enojado”, “disgustado”, “tristeza”, “machismo” y “Alterado”.*

ME: *“Mujeres”, “Culpa” y “Estereotipos”.*

ELIZA: *“Mujeres”, “Enojo”, “Culpa” y “Tristeza”.*

MENA: *“Estereotipos”.*

DOR: *“Enojo”, “estereotipos” y “disgustado”.*

ASH: *“tristeza”, “enojo” y “estereotipos”.*

CAR: *“DECEPCION”*

SAN: *“Decepcionado”, “disgustado” y “fastidio”, “sas”.*

IA: *“enojo” y “tristeza”. (Trans5-050521-p32-9)*

El nombrar estas palabras que están cargadas de emociones, sensaciones y palabras que asociaron con el análisis de las notas de periódico, me lleva a pensar en el desarrollo de la conciencia a través de la praxis dialógica, misma que, como expone Cabaluz (2015), permite aproximarse a experiencias y conocimientos distintos, a saberes otros que se van compartiendo entre las personas participantes del laboratorio.

Aunque debo decir que aún se puede observar una *conciencia intransitiva* en tanto que se nombran las situaciones de opresión, pero se limitan a verlas desde fuera; es decir,

no se apropian de lo que le sucede al otro o a la otra; sus comentarios pareciera que los realizan desde un ser ajenos al problema y se muestra también en el nombrar estas palabras que sienten, pero que de alguna manera son emociones o sentimientos que no pueden salir a flote del todo.

Ahora bien, en la sesión número 6, también en la parte de la secuencia didáctica llamada **análisis**, hago énfasis sobre el trabajo del teatro periodístico y sobre algunas nociones referentes al género, para mirar el cómo se implican uno con el otro y sobre todo para qué los estamos trabajando en las sesiones, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 18

Intervenciones de la educadora referente al teatro periodístico y nociones de género.

Educadora	Participantes
<p><i>“Ya habíamos dicho que es una técnica que utiliza Augusto Boal para hacer representaciones de noticias que están sucediendo en mi contexto, ¿cuál es nuestro contexto en este momento? pues estamos en México, otros están en Ecuador, pero tratamos como de empalmarlo más bien desde las problemáticas de género”. (Trans6-7052021-p18-p8)</i></p>	
<p><i>“Hablo del espacio estético como un espacio donde representaremos una escena, en este caso el espacio donde están (su casa) y el que está en lo virtual; en este caso el cómo voy a darle vida a ese lugar en donde me encuentro para la representación; hablamos de la memoria (mente/cuerpo) que nos permite vestir al personaje, la imaginación y la creatividad que les permite poner otros elementos a las escenas que vayan creando en la parte colectiva, otro elemento importante para realizar este trabajo; pensando en lo democrático; enmarcar también la libertad de expresión como aquella que no transgrede a las demás personas, y finalmente crear una dramaturgia individual y colectiva que nos permite crear las escenas”. (Trans6-070521-p19-p8)</i></p>	
<p><i>“hablo de las violencias de género y les pregunto qué piensan sobre esto”.(Trans6-070521-19-9)</i></p>	<p><i>DIE: “no solo es para mujeres”</i> <i>MENA: “para ambos”; en ese momento</i> <i>AIF abre su micrófono diciendo: “Si, este, pues la violencia de género es violencia causada por, porque una persona tenga un género en específico y es dirigido no solo a las mujeres, pero mayormente hacia ellas o a gente transgénero”. (Trans6-070521-p19-9)</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

En especial estos fragmentos considero que permiten ver cómo va trabajando la apertura a mirar algunas alteridades oprimidas que existen; en algún momento alcanzan a nombrar cómo es que miran a las demás personas; en el caso de los hombres y las mujeres parece que se dan cuenta de que el género les atraviesa tanto a hombres como mujeres, pero en ese momento no se nombran como parte de, es decir, dicen los hombres, las mujeres; como si estuviera en cierto modo alejado de lo que cada una de ellas y ellos son. Pero justo aquí comienza la apertura para ir experimentando una praxis dialógica que les permita empezar a cuestionarse la existencia de las y los oprimidos; incluso de las personas opresoras; pensando en que en algún momento todas y todos hemos transitado por ambas.

Después de esto, en la sesión 7⁴⁷ y 8 se siguen trabajando los conceptos de identidad de género, sororidad genérica, equidad de género y violencia de género; contemplando esta última como una situación en donde existen las personas oprimidas y opresoras. Para la sesión número 7 recupero estos fragmentos de mi narrativa que me ayudaron a llevar un hilo conductor dentro del **análisis**:

“Les mostré unas diapositivas para hablarles del teatro foro el cual parte de una temática de interés común con la mediación de un comodín para dar a notar una problemática presentada por medio de este teatro; también les hablé del espect-actor y la espect-actriz que son el público que puede subir al escenario a intervenir. Les hablo de la solidaridad genérica como la empatía entre iguales que rompe las jerarquías entre hombres y mujeres. También sobre la equidad como un principio de justicia y la equidad de género como la forma de cubrir las desigualdades por razón de género”. (Trans7-140521-p5-2)

⁴⁷ Debo señalar que en estas sesiones el proceso de análisis tuvo algunas modificaciones, esto debido a que en la sesión número 7 se tuvieron algunas fallas técnicas lo que incidió en el cambio de la secuencia didáctica; es decir, en algunas actividades se acortaron tiempos o bien, se tuvieron que quitar, como en el caso de la sesión número 8 que el análisis ya no se realizó sino hasta realizaron sus representaciones.

Al terminar con esta breve explicación, hice hincapié en qué piensen de qué les gustaría hablar de acuerdo a todo lo que hemos visto en las sesiones, les muestro algunos ejemplos en vídeos de cómo realizar el teatro foro para posteriormente:

“les dije que pensarán en esas opresiones que algún día tuvieron (esto serviría para la siguiente actividad que les tocaba hacer), para que las compartieran y así sacarán algunos temas para la representación. En ese momento algunas personas refirieron que no han sufrido de opresiones directamente”.

ME: *no he sufrido así como tal una opresión, pero me acuerdo de compañeras de la escuela de las cuales se han burlado y pienso que eso es una opresión.*

DIE: *No he sufrido una opresión pero he visto en la noticias la violencia que sufren las mujeres día a día de acoso o de muertes.*

ELIZA: *He sufrido de violencia, de varias opresiones. (Trans7-140521-p7-3)*

En relación con lo antes mencionado podemos ir observando un giro en las formas en cómo nombran las opresiones, o al menos en algunas personas. Estaríamos hablando entonces de un nivel de *conciencia ingenua transitiva*; en la que las personas empiezan hablar, opinar y participar del proceso histórico, evidenciando y presionando a ciertas élites (Freire, 1990, en Cabaluz, 2015, p. 56); en este caso, señalan a las personas opresoras de determinadas situaciones que viven en relación con sus pares, con otras personas, o bien, consigo mismas; esto último en el caso de **ELIZA** se marca más al momento de asumir que ella ha sufrido violencia y varias opresiones; cabe destacar que al principio era de las personas que casi no tomaba la palabra, sin embargo, aquí decide hablar de ello. Desafortunadamente en el momento que ella empezó a hablar de una situación familiar, se me fue la luz en casa y eso implicó que tardara en regresar, a mi regreso ella ya había contado la historia con sus compañeras y compañeros; al querer retomarla ya no se logró, a lo cual solo le di las gracias por compartir, pidiéndoles así que intentarán compartir sus situaciones de opresión referentes al género, como lo había hecho **ELIZA**, recalcando que

esto nos serviría para plasmarlo en escena dentro del teatro foro. Hablar de estos temas que giran en torno al género me permitieron pensar en Bell Hooks (2021) y en la vinculación que ella hace con una educación liberadora a partir de los pensamientos de Freire pero dándole importancia a los espacios pedagógicos feministas que retomen preguntas críticas en torno a estos mismos procesos; pensando así que a pesar de la virtualidad, los y las adolescentes logran ver en este espacio un lugar seguro que les permite expresar sus sentires y sus emociones.

Así pues, podría decir que con los comentarios de algunas personas que reconocen las opresiones, permitirían dibujar acciones que den paso a la *conciencia crítica*, ya que empiezan a tejer entre una experiencia y otra, su situación con el mundo, es decir, se reconocen en esa realidad que les oprime (Freire, 2011), mediante algunos actos de creación durante la **exploración** y la **representación**; de las cuales hablaré más adelante.

La construcción del pensamiento crítico dentro de esta primera etapa es el referente para confrontar las experiencias que están viviendo dentro lo que vamos entendiendo como opresión de género, a lo que me parece que el ir bordeando estas experiencias desde la colectividad y la iniciación a la praxis dialógica permite acercarse a un encuentro cara a cara con las y los otros, ya que están en constante re significación. Pensando así que la acción les permite pasar a un acto transformador que deviene en una experiencia estética del oprimido (Boal, 2012), aquella que pone en el centro a las personas oprimidas; se vuelven entonces las protagonistas de su propio proceso estético, dejan de ser sólo espectadoras para desarrollar sus propios procesos culturales. Más adelante haremos esta construcción de la experiencia estética vista desde ideas de Boal, Jauss y Mandoki.

6.2.- Del cuerpo pasivo al cuerpo activo: crear el personaje

He elegido las sesiones 5, 6, 7 y 8, para analizar cómo los fragmentos recuperados de las sesiones, están dentro del momento de la secuencia didáctica que pertenece a **explorar**, con la intención de seguir con el trabajo que ya se realizó previamente en las

anteriores sesiones con respecto a propiciar en las personas participantes un pensamiento sensible que les permitiera conectar con la memoria (Boal, 2012) y en este momento de la secuencia, deviniera creación.

Pensar el cuerpo, la mente y la voz como conjunto ha sido importante para la construcción de las categorías de análisis, por lo que al darle nombre a este apartado como **Del cuerpo pasivo al cuerpo activo: crear el personaje**; me refiero a un proceso que no se desvincula con la anterior categoría, sino que se inscribe como parte del proceso que lleva a la representación acompañada de una conciencia crítica; es decir, se pone el cuerpo, la mente y la voz para nombrarse, reconocerse y apropiarse del espacio a través de la colectividad con las y los otros como un trabajo que se realizó a partir del análisis –parte de la secuencia didáctica– y transforma personajes que figuran entre la ficción y lo real. Dewey relaciona la noción de experiencia con la interacción persona/naturaleza/persona, en tanto que la persona encontrará un sentido en la relación con la interacción con su entorno; esto a su vez le ayudará a crear nuevas concepciones sobre el mismo, que debido a sus cualidades le permitirá hacer conexiones cognoscitivas dando así el salto para que estas experiencias sean consideradas estéticas. (Dewey, 2008)

Partiré así de la observación de ejercicios como lo son: ***Rueda del ritmo y movimiento y jugando con mi personaje*** los cuales corresponden a la sesión 5 y 6, respectivamente. Estos ejercicios me llevaron a observar cómo es que se logró mirar una mayor interacción de movimiento en las y los adolescentes, así como mediante el trabajo constante del hacer sensible (Huberman, 2014) pudieron llegar al acercamiento con el objeto expresivo (Dewey, 2008).

En la sesión 5 se realizó la ***rueda del ritmo y movimiento***, les pedí que:

“hago la referencia que será una máquina que combina lo que es ser hombre y lo que es ser mujer; que para ello nos tenemos que remitir a las preguntas que les hice minutos atrás. Que con estos pensamientos que hemos generado a partir de

esa pregunta haremos la “Máquina del género”; tendrán que hacer un movimiento y un sonido”. (Trans5-050521-p33-9)

Las preguntas a las que hice referencia fueron: ¿qué significa ser mujer para mí?, ¿Cómo me enseñaron a ser mujer?, ¿qué significa ser hombre para mí?, ¿cómo me enseñaron a hacer hombre?

Figura 18

El cuerpo y la construcción de género



Fuente: Archivo personal

La intención de retomar las preguntas fue empezar a poner en acto, a través de la expresión del cuerpo lo que cada participante entendía y vivía sobre la construcción del género, así como las opresiones de dicha expresión. Estos actos expresivos posteriormente se convertirían en representaciones, o como bien lo nombraría Dewey (2018) objetos expresivos; sin dejar de lado la idea de la conciencia crítica como acto de creación. Así pues, como se muestra en la figura 18, la participación ante las cámaras tuvo más apertura, sus cuerpos se exponían ante la mirada de sus compañeros y compañeras. Pensando también en una intención de compartir con el otro aquello que les iban generando las palabras que ellos y ellas mismas habían nombrado en la parte del **análisis**, en esa misma sesión, donde se recuperaron sus sentires y pensares alrededor de las notas periodísticas que habían leído en colectivo. En la siguiente tabla registré las expresiones corporales de algunas personas que realizaron el ejercicio:

Tabla 19*Expresiones corporales del ejercicio de rueda del ritmo y movimiento*

Persona	Palabra	Acción	Sonido
ASH	Estereotipo	Alza el brazo con el puño cerrado, después se toca el cabello con las dos manos.	Agudo y dice: ¡Ay qué bonito!
DIE	Enojado	Alza sus brazos y los pone en L con los puños cerrados.	Empieza a gruñir
ELIZA	Disgustada	Se lleva la mano derecha a la mejilla.	Sonido de ¡ash!
AB	Mujeres	Se lleva la mano a la mejilla, pero como señal de no saber qué hacer. ⁴⁸	No hay sonido
CAR	Culpa	Dobla sus dos manos, se las lleva a la barbilla y baja la cara, después se toca la frente con la mano.	No hay sonido
MENA	Tristeza	Se lleva las manos a la barbilla con los puños cerrados.	Hace un ruido que se escucha como: mmmm.

Fuente: Elaboración propia.

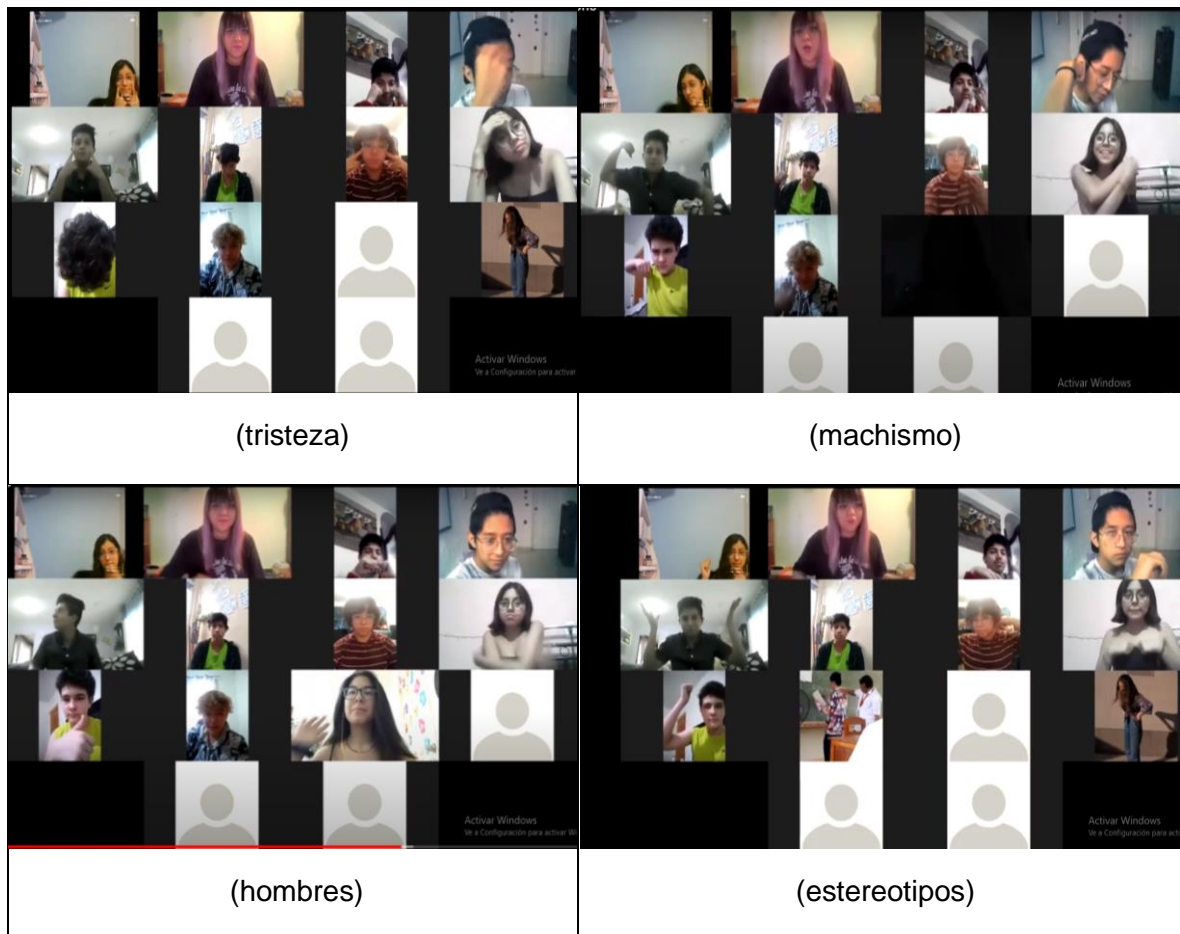
Recordando los anteriores ejercicios de las sesiones de la 1 a la 4; logré ver que a pesar de que aún se logra visualizar su cuerpo en la pantalla desde un plano medio y plano medio corto, hay mayor fluidez para realizar los ejercicios, esto se nota al hacer menos pausas para realizar expresiones con su cuerpo, pienso que el haber encontrado una manera de hacerles prender su cámara permitió que pudieran mirarse y seguir a las personas con los ejercicios. En cuanto a la premisa de asociar las palabras para mostrarlas con el cuerpo, sigue sorprendiendo como la palabra MUJERES resuena en uno de los participantes que se asume como hombre porque su cuerpo tardó en reaccionar para después hacerlo pero sin uso de la voz. **ASH**, **MENA** y **ELIZA** que fueron de las pocas mujeres que quedaron dentro del laboratorio, aún se les notaban tímidas pero a pesar de ello construyen con sus compañeros y ejecutan la acción atreviéndose a sonar el cuerpo.

⁴⁸ Al principio de que nombre la palabra, se queda un tanto pasmado y no se nota que movimiento y sonido hace.

Después de nombrar algunas personas para que realizaran un movimiento que formara la máquina del género y que empezaran a cuestionarse también las formas en qué se muestran corporalmente, pensando nuevamente en estos estereotipos de género, como es entonces que el género representa el constructo cultural y social sobre el cómo se debe ser mujer y hombre. Retomando a Lagarde (2012) será la relación entre lo biológico, lo psíquico, lo social y lo cultural; en este caso retratados en este ejercicio.

Figura 19

Atributos de género



Fuente: Archivo personal

Con relación a estas últimas figuras se les pidió que realizaran una acción con su cuerpo de acuerdo a lo primero que les viniera a la mente al decir palabras como: tristeza, hombres, machismo y estereotipos. Quiero recordar que en los ejercicios de las primeras

sesiones al nombrar algunos atributos de género, había muchas coincidencias con que el cuerpo tendía a generar estereotipos; para este ejercicio sucedió que se detenían unos segundo al expresarse, pero en una especie de pensar o cuestionar del porqué reaccionaba de esa manera su cuerpo —debo remarcar que esas palabras las escribieron ellas y ellos—. En algún momento mencioné la palabra machismo y después hombres; en la primera inmediatamente su cuerpo se expresó con un dejo de fuerza y el rostro se miraba tenso (como de coraje), sobre todo el de los hombres y algunas personas en su mayorías mujeres, reaccionaron solo con el gesto; logrando ver como los hombres lo asocian con la fuerza combinada con agresividad; lo que me pareció interesante fue que con la palabra “hombres”, la mayoría se detuvo a pensar en qué expresión realizar, optando por accionar de diferente manera a como lo hicieron en los ejercicios anteriores, podría decir que hay una reflexión sobre los estereotipos, respecto a lo que culturalmente representa la figura del hombre.

Por otra parte en la sesión 6 se trabajó con la actividad ***jugando con mi personaje***, retomando así la actividad sobre ***teatro periodístico***; donde les pedí escoger una nota periodística de las que analizamos en la sesión 5. Retomo el siguiente fragmento:

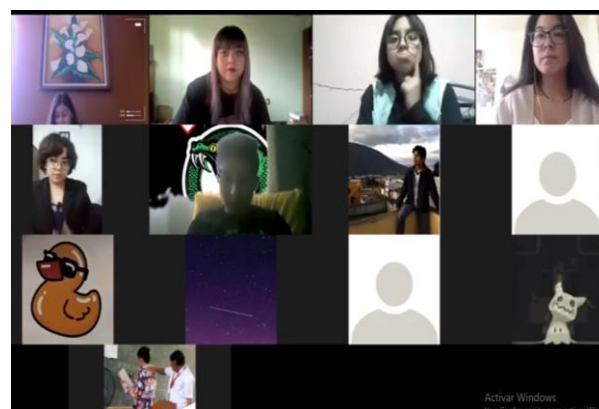
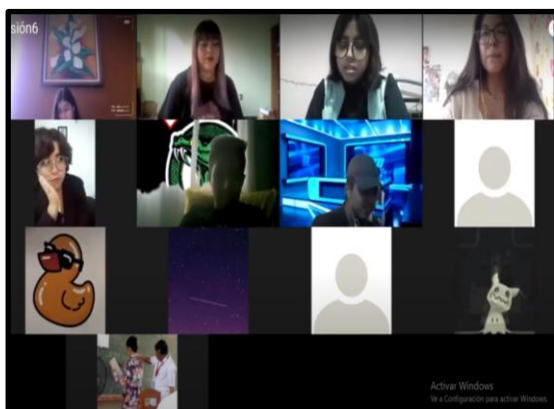
“o bien, si alguien quiere ubicar alguna otra en relación con lo que hemos visto en las sesiones respecto a los estereotipos de género, identidad de género; es decir todas estas desigualdades o inequidad generan violencia y entonces podemos encontrar notas que hablen de cómo todas esas desigualdades generan violencia; les hago hincapié que ellas y ellos pueden elegir”. (Trans5-050521-p48-13)

Fue entonces que a partir de esta consigna eligieron notas periodísticas con las que se identificaron y asignaron personajes con los cuales trabajar para crear una escena como si estuvieran dentro de un programa de televisión. La primera consigna para este ejercicio es que reflexionen en torno a las siguientes preguntas:

¿Qué quiere decir mi personaje?, ¿cómo lo dice? y ¿para qué lo dice? (Trans6-070521-p24-11)

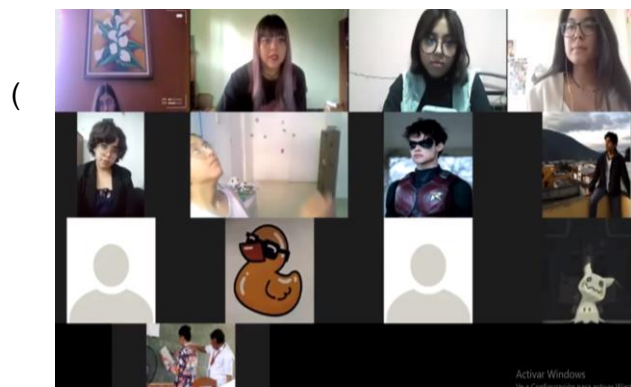
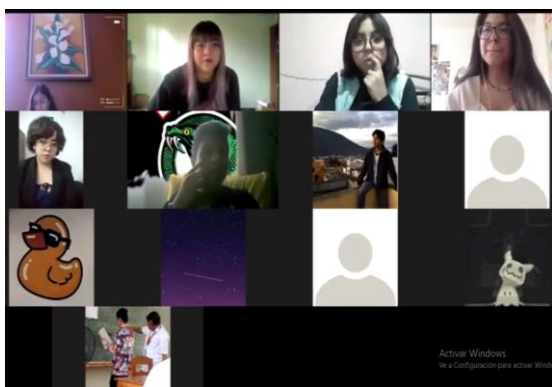
Figura 20

Imágenes de expresiones corporales



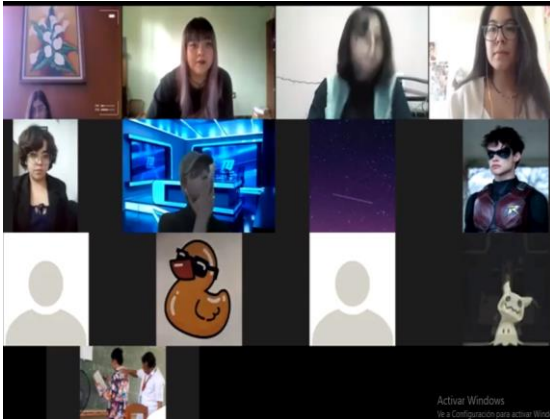
ASH.

ELIZA



(DIE)

(CAR)



(DAV)

(MENA).

El gráfico número 20 , corresponden a las expresiones de algunas personas del laboratorio, en el siguiente orden:

*“en el primer ALTO nombré a **ASH** la cual la primera acción es llevarse la mano derecha al cachete derecho como inclinando la cabeza y su rostro denota como si estuviera pensativa, después nombró a **ELIZA**, mira a la cámara, hace un puchero con su boca y hace una cara triste mientras lleva su dedo índice a su mejilla y va bajando su dedo a la barbilla (como si cayera una lágrima de su rostro); en el siguiente alto pasa **DIE** el cual también se lleva un dedo a la mejilla y lo recorre hasta la barbilla, solo que su rostro no se ve triste; en el siguiente pasa **CAR** el cual prende su cámara y se ve que avienta un objeto hacia el cielo y lo cacha, eso lo hace tres veces; después pasa **DAV**, prende su cámara y agarra un cigarro, fuma y hace como si aventará el humo hacia arriba; la siguiente es **MENA**, la cual se agarra el cabello y lo avienta hacia atrás, se sienta derecha y agarra un objeto que lo convierte en micrófono y ve a la cámara con semblante serio...” (Trans6-07052021-p28-11,12)*

Para esa exploración, les nombré una a una, ya que en ese momento no todas las personas estaban con sus cámaras encendidas; sin embargo había 5 personas que mostraban sus expresiones gestuales y corporales en un plano medio y medio corto; es decir lo que ellas y ellos se permitían mostrar, era sus rostros —a veces completos y otras incompletos—, así como sus manos —las cuales eran las que tenían mayor movimiento—, el pecho y el torso. Al terminar el ejercicio les pedí que se quedaran con esas sensaciones y emociones que les generó la exploración, para que se pudieran ir preparando para realizar la **representación** (de lo cual ahondaremos más adelante).

Hasta este momento se apuntalaba a pasar del mero acto expresivo al objeto expresivo (Dewey, 2008) ya que antes de accionar para llegar a la concreción de un objeto deben observar “las escenas con significados y valores llevados a su percepción por sus experiencias anteriores” (2008, p. 101). Pensando así partían de construir un personaje/personaja⁴⁹ de acuerdo a la elección que habían hecho por afinidad a los mismos o a la historia en general. La construcción de acciones de cada personaje/personaja es fundamental para pensar en la construcción del género y la posición en que los colocan mirándoles como personas oprimidas u opresoras. En este sentido retomo a Butler (1990) en su texto *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. En donde plantea los actos como parte de la vida cotidiana y que estos tienen una relación con la representación y la actuación ya que constituyen un vínculo con las otras personas, por lo que:

la teoría fenomenológica de los “actos”, adoptada por Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty y George Herbert Mead, entre otros, intenta explicar la manera mundana en que los agentes sociales constituyen la realidad social por medio del lenguaje, del gesto y de todo tipo de signos sociales simbólicos. (p. 296)

⁴⁹ Nombraré como personaje refiriéndome al género masculino y personaja refiriéndome al género femenino; en referencia a la representación dentro del teatro vista desde una mirada feminista.

Si vemos estas acciones como actos desde la misma línea de pensamiento de Butler al inscribirnos desde la fenomenología, la identidad no es estable, ya que esta será una identidad “instituida por una repetición estilizada de actos” (p.297). Cabe destacar que las acciones que construyeron con el cuerpo y gesto se ha gestado desde su propia vivencia, sus propios referentes, así como lo que han observado de las demás personas a lo largo del laboratorio; la elección de notas periodísticas que tienen que ver con una violencia hacia la identidad de género también me hace pensar en cómo es que aunque hasta ese momento pocas personas se asumen cómo oprimidas; sí hay una generalización por trabajar la identidad de género que como se observa en las imágenes en algunas personas está aún asociada a los estereotipos de género. De aquí me preguntó cómo poder ser capaces de cambiar el rumbo sobre la concepción que tienen sobre el género; siguiendo con Butler para ella:

Significativamente, el género es la repetición estilizada de actos en el tiempo, y no una identidad aparentemente de una sola pieza, entonces, en la relación arbitraria entre esos actos, en las diferentes maneras posibles de repetición, en la ruptura o la repetición subversiva de este estilo, se hallarán posibilidades de transformar el género. (Butler, 1990, p. 297)

Pensando así que esta actividad le permite encontrarse con la posibilidad de jugar con esas identidades para transformar situaciones referentes al género, pensando en una identidad de género resultado de lo performativo (Butler, 1990). Asociando en este caso lo performativo con miras a la representación de acuerdo al trabajo estético que venían manejando con el cuerpo.

6.3.- De la construcción dramática a la representación teatral de la liberación

Las sesiones que se abordarán aquí son la sesión 6 y 8, tomando en cuenta el momento de la secuencia didáctica nombrado como **representación y reflexión**; en donde elaboran una dramaturgia, que en este caso abordó la identidad de género; primero pasaron

por un proceso individual de reconocer con qué experiencias conectaban, para así llegar a construir una historia que posteriormente se reconstruiría en colectividad para representarlas en el escenario de *Zoom*.

Es así como con el TO pretendí encaminar a las personas participantes a expresar sus vivencias de situaciones en las que viven opresiones de género; por lo que dentro de la creación dramática así como la representación, el espectador o espectadora pasó de tener un lugar pasivo a uno activo; fue capaz de ser protagonista de la acción dramática; fue este rol, el que le propició una reflexión sobre su pasado –ya que se involucraron o lo miraron desde fuera en situaciones específicas de otras personas– permitiéndole así la posibilidad de modificar el presente y crear para el futuro. En este sentido se puede observar cómo a través de este teatro se generó la reflexión sobre las situaciones de poder en la que las y los adolescentes estaban implicados. La representación de historias de su vida cotidiana están dadas entre dos figuras: las/los oprimidos y las/los opresores.

El trabajo de escritura enfocado en una construcción dramática (Villegas y Del Monte, s/f), se plasmó una vez que las y los adolescentes habían experimentado un sin fin de sentipensares que les llevaron a la representación teatral desde los principios del TO, en específico el teatro foro; mismo que pretendía culminar en la experiencia estética de los oprimidos (Boal, 2012) y de las oprimidas; retomando lo cotidiano y el prendamiento de Mandoki (2006); para posteriormente pensar en la tradición estética: la poiesis, aisthesis y catarsis de Jauss (2002).

En todo este proceso se va tejiendo la *conciencia crítica* que les permite construir una escena a partir del reconocimiento de las opresiones, mismas que estuvieron encaminadas a la violencia ejercida por la identidad sexual o de género; en este caso hacia las personas lesbianas y homosexuales. Cabe mencionar que algunas de las personas que participaron en el laboratorio en algún momento manifestaron ser bisexuales; tomando esto como referencia aunque en algún punto no nombraron que sus historias tuvieron que ver con ellas

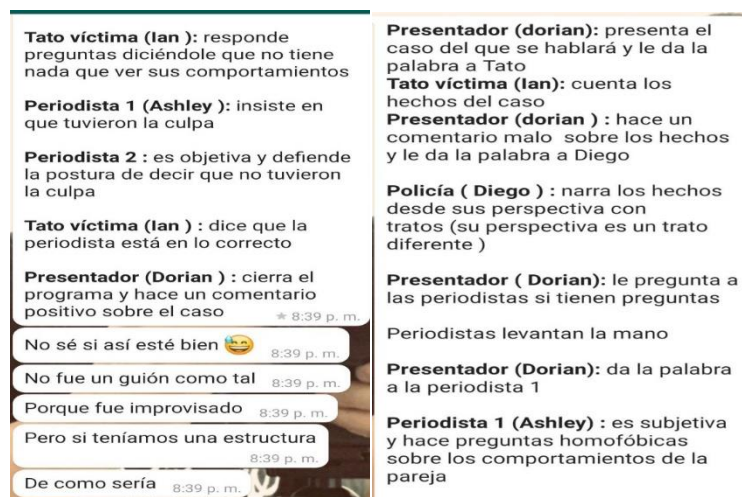
y ellos; sí decían que tenían que ver con situaciones que veían en su entorno, de alguna manera se puede ir hilando que la identidad sexual justo se mantiene en esa acción performativa de la que hablé más arriba en dónde a partir de la representación pueden cuestionarse estas nuevas formas de relacionarse, permitiendo que de alguna manera los actos corporales y la palabra les permitan construir el género fuera de lo instituido social, histórico y culturalmente.

Comenzaré analizando la representación que se hizo en la sesión 6, para lo cual elegí solo una de las dos representaciones, misma que elaboraron de manera colectiva, la representación gira en torno a una situación de violencia que ocurrió con una pareja homosexual.

A continuación, muestro unas imágenes de la escaleta que realizaron como un primer acercamiento a la representación que harían en la sesión.

Figura 21

Escaleta de nota periodística



Fuente. Archivo personal

Como se observa en la figura 21, en este momento solo estaba el esqueleto de lo que querían representar. Esto me llevo a pensar en una construcción dramática que plantea Villegas y Del Monte (s/f), nombrándole como dramaturgia textual; la cual sería el primer

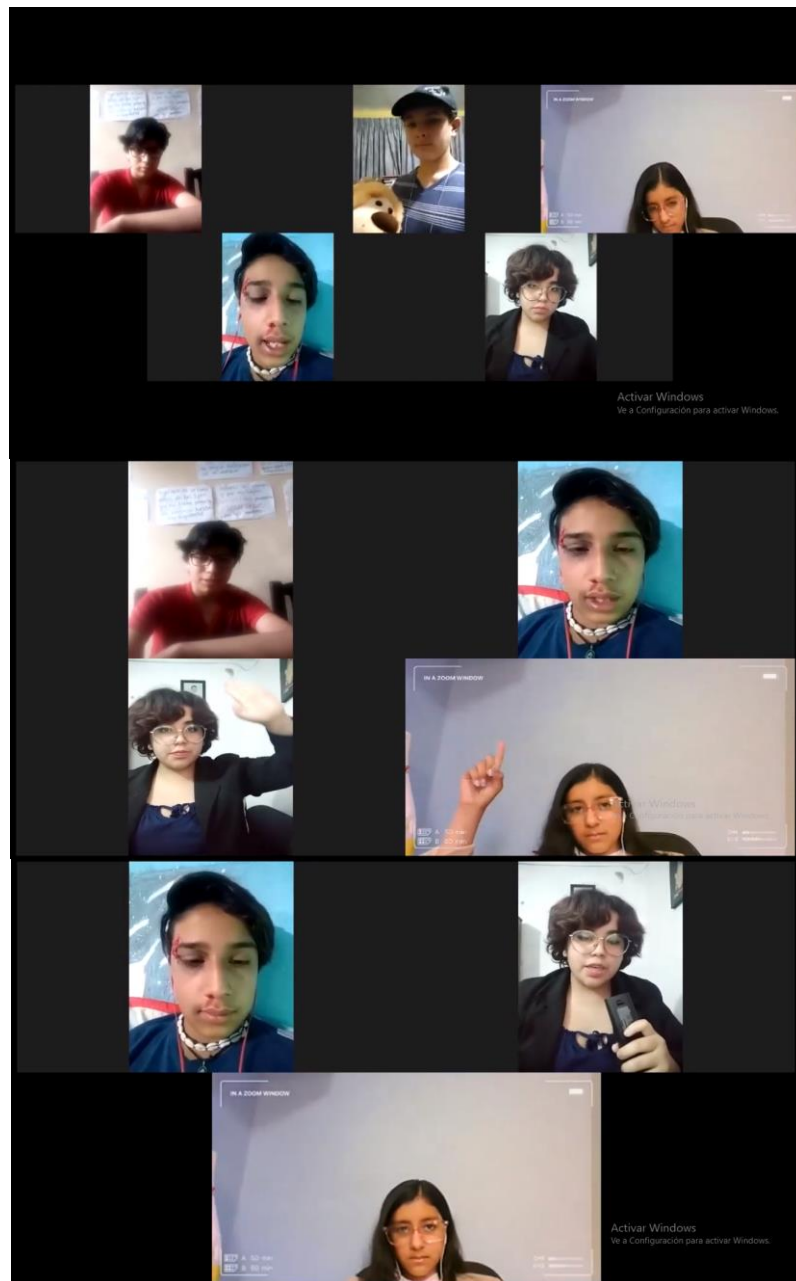
momento de esta construcción; si bien, para ellas existen otros momentos los cuales son la de montaje y del espectador (de estas ahondaremos más adelante). En primer lugar la dramaturgia textual es aquella que puede ser leída, tal sería el caso de la escaleta que realizaron, ya que fue una idea que había surgido de las y los adolescentes.

A partir de este punto, me detendré a reflexionar sobre la noción de experiencia que plantea Dewey (2008); la cual relaciona con la persona/naturaleza/persona, en tanto que la persona encontrará un sentido en la relación con la interacción con su entorno; en este caso esa interacción que surge en las y los adolescentes, les ayuda a crear nuevas concepciones sobre sí mismos, partiendo de sus cualidades, mismas que les permite hacer conexiones cognoscitivas, dando así el salto para que estas experiencias sean consideradas como estéticas. Pensando que se considera *una experiencia* “cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento” (Dewey, 2008, p. 41). En este sentido el material sería la escaleta, misma que les permitió hacer conexiones que estaban vinculadas con su cotidiano y así pudieron acercarse a experiencias estéticas que les permitían externar sus puntos de vista sobre la opresión de género.

Considero que esa sería el primer acercamiento al objeto expresivo, del que habla Dewey (2008); a partir de esto sucede la representación que se realizó en la virtualidad por medio de la plataforma zoom en donde interviene ahora un segundo momento de la construcción dramática, que sería la de montaje, planteada por Villegas y Del monte (s/f). En dicha representación surgió lo siguiente:

Figura 22

Representación de Tato y Beto



Fuente: Archivo personal

Presentador: Buenas tardes, el día de hoy estamos aquí reunidos para contar el caso de Tato y Beto que fueron brutalmente golpeados y queremos saber el relato de tato.

Tato (Víctima): *Con mucho gusto señor Dorian Polo. Todo comenzó una noche donde mi novio y yo salimos a pasear a mi gato, a mi novio se le antojo un cigarro entonces fuimos a comprar el cigarro; mis vecinos estaban afuera tomando, de repente empezaron a gritar este: ¡Maricón! y ¡Locas! con lo que tenían problemas con nosotros, yo no sabía de qué hablaban, entonces les pregunté que por qué nos empezaron a faltar al respeto, mis vecinos me empezaron a pegar yo lo tomé bien, no les hice ningún daño, les pregunté por qué me pegaban, de repente mi novio salió y empezó a ayudarme dijo que mejor nos retiráramos, entonces este, no pasaron muchos minutos y nos empezaron a pegar otra vez. Mi novio reaccionó y los empezó a golpear también, pero pues no funciona porque mi novio terminó internado y yo golpeado fuertemente en mi mandíbula.*

Presentador: *¡Qué terrible! bueno, les presento al oficial Diego, ah, nos podía contar su relato por favor.*

Policía: *Por supuesto, llegó la pareja homosexual (hace énfasis) de Tato y Beto conmigo para contarme que los habían agredido a ambos verbal y físicamente; al no contar con las pruebas necesarias yo lo único que hice fue llevarlos a una institución médica para que pudieran recibir la atención que necesitaban. Cuando fui a interrogar al vecino que los había agredido, no me dio una respuesta concreta y no tuve las pruebas fundamentales que necesitaba para poder pedir una orden de aprehensión o para poder pedir una orden de registro y registrar el apartamento para ver si estaban los otros dos compañeros que se encontraban ahí; al no tener las pruebas necesarias y no poderlos arrestar, pusieron los compañeros agredidos una demanda, una denuncia en contra de los vecinos que los habían golpeado y pues como no están las pruebas que requerimos, probablemente no podamos continuar con la denuncia, es todo.*

Presentador: ¡Qué mal! es horrible (sin emoción). ¿Tienen alguna pregunta?

Ashley levantó la mano primero.

Periodista 1: Aquí mi pregunta es: ¿por qué salió usted de noche si sabe como es de inseguro? y también otra pregunta que tengo es: ¿mostró afecto físico delante de las personas?, tal vez eso los incómodo, entonces, eso es como mi pregunta, salió de noche y mostró afecto físico, yo digo que por esa situación se lo hicieron.

Tato: Mmmm, más que nada salimos en la noche para proteger a mi gato, nos gusta mucho salir en la noche y si sí mostré afecto pero no le veo ningún problema.

Periodista 2: Bueno, aquí la noche no tiene nada que ver, lo importante son los hechos.

Periodista 1 : bueno, yo digo que sí es importante porque pues sí mostró afecto yo digo que ahí el problema es que pues yo creo que los incomodó y pues por esa situación provocó que los golpearan, ¿no? entonces yo digo que más porque son gays, yo digo que lo mejor es reserven su afecto y no salgan (con indiferencia).

Periodista 2: No tiene nada de malo que sean gays, amor es amor. Y no tienen que ser juzgados por ser pareja, tendríamos, yo opino, que tendríamos que poner en el artículo: Una pareja fue brutalmente golpeada, no una pareja gay. (Trans6-070522-p.34-42-15-16)

Al realizar la representación, vemos que la dramaturgia del montaje se modifica; en este sentido lo vinculo a un dispositivo artístico pensando desde García y López (2014) donde lo real tiene un peso importante y el/la espectador/ra es actuante o acompañante; donde la mirada “no está determinada por un director de escena sino por una serie de acciones y sucesos, en los que el espacio propuesto es una parte fundamental de esta teatralidad expandida” (p. 21). Lo que sucede en este caso, es que no hubo cómo tal una dirección sino una creación colectiva en donde se empezaron a insertar varios elementos

que no estaban en las primeras sesiones, en algún momento, recuperé una observación de una de las transcripciones narrativas, la cual decía:

*“Mientras transcurre la escena veo que la mayoría trae elementos de vestuario y utilería, que el espacio en donde se encuentran haciendo la representación no está del todo vestido; pero que sus diálogos los dicen en tonos serios e indignados según sus personajes; hay cuerpos que transitan y juegan con la cámara más que otros; tal era el caso de **IA**, **DIALF** y **ASH** que se percibía que intentaban rescatar movimientos que antes ya habían explorado en el ejercicio anterior; aunque **MENA** era muy contundente en sus diálogos y **DOR** parecía haberse desinhibido; aunque al final parece ser que hubo algo que le faltó decir porque **DIALF** hizo un gesto de frustración. La escena duró casi 5 min”. (Trans6-050522-p.32-13)*

Estos fragmentos que recuperé me permiten retomar la importancia del espacio virtual en el que se desenvuelven, pensando en cómo se volvió un espacio estético como el que plantea Boal (2004), el cual era seleccionado para que los actores, actrices y espectadores convergieran en el mismo, pudiendo ser este cualquier lugar; siempre y cuando sea un espacio que se habite. “Así, el espacio estético se forma porque hacia él converge toda la atención de los espectadores: es un espacio centrípeto que atrae, un agujero negro” (Boal, 2002, p. 31). Hablar de un agujero negro me traslada a la sala de zoom, al mirar de nuevo las imágenes de la representación de Tato y Beto, veo latente la creación de un espacio estético que aunque en un principio pareciera no haber comunicación con las y los otros; al momento de representar las escenas vemos imágenes que muestran a los y las adolescentes estar en un espacio (casa) dentro de otro espacio (computadora). Y como bien lo decía Boal (2004):

“Podemos incluso prescindir de la presencia física de los espectadores para crear ese espacio subjetivo: basta con que los actores (o un solo actor en escena, o hasta una

sola persona en su vida cotidiana) tengan conciencia de su existencia, real o virtual”.

(p.32)

Las y los adolescentes están dentro de ese agujero negro, ese espacio estético en donde están siendo espect-actores y espect-actrices que les permiten liberar su memoria e imaginación vinculadas a sus experiencias, como lo plantea Boal (2004): “La memoria y la imaginación proyectan sobre el espacio estético las dimensiones subjetivas ausentes en el espacio físico, a saber, la dimensión afectiva y la dimensión onírica”. (p.34)

Por lo que en el momento de la representación me detenía a observar hasta dónde se implicaban y cómo estaba puesta en la representación el trabajo de la memoria y la imaginación, cómo era el lenguaje que utilizaban las y los personajes para comunicar aquello que les incomodaba; claramente dentro del discurso que plantean se genera una necesidad de nombrar algo que para ellos y ellas es importante, ya que al tener varias posibilidades de temas, deciden concretarse en aquellas que quizás son relevantes para su vida presente. Esto quiere decir que su espacio estético estaba permeado por cuestiones afectivas y oníricas, de las cuales Boal (2004) pensaba las primeras como aquellas que despertaban las emociones, sensaciones y reflexiones, y las segundas como aquello en donde se pierde el contacto con el espacio físico, concreto y real.

Pensando así que al momento de atreverse a indagar más en su espacio y encontrar elementos de apoyo, no necesitan demasiados elementos para poder comunicar un mensaje; había un trabajo previamente de reflexión y análisis, pero también reflejan una sensación de inconformidad, frustración, desagrado; diversas sensaciones que destacan en el momento de llegar a la **reflexión**; por ejemplo, los comentarios al hablar de su representación:

***ASH:** Ah pues si nosotros sí, la verdad lo bueno es que ayer acordamos más como el vestuario y lo que íbamos hacer y luego hoy a las 3, de hecho una hora antes hicimos llamada en meet y estuvimos practicando una hora, entonces sí*

quedó como queríamos la secuencia y creo que si dimos el mensaje no, de que yo era la reportera que era muy subjetiva y metiéndome mucho con ellos porque eran gays y era de noche y que porque estaban mostrando efecto y Ximena era más objetiva, entonces creo que si dimos a entender lo que pasó y que la policía no pudo hacer nada”; en ese momento de su participación intervengo para preguntarle.

Vianey: *¿Cómo te sentiste al hacer ese personaje?*

ASH: *Noo, me sentía muy mal porque no me gusta, pues no, mis actitudes no eran las correctas, pero pues ni modo, es actuar y ya , pero si, no me sentí a gusto como para lo que dije, es como lo que yo diría pero contrariamente o lo que yo he escuchado que dicen.*

Después decidí preguntarles a las otras personas cómo se sentían y las respuestas de algunas de las personas que interpretaron a los personajes fueron:

DIEALF: *Pues me sentí como no sé, como raro, no sé describirlo muy bien, porque era como decir cosas pues en general homofóbico, no tan homofóbicas pero si como si fuera indiferente al caso y pues sí, me sentí, pues mal”.*

(Al terminar su participación pregunto si alguien más del equipo quiere relatar su experiencia)

IA: *Me da gusto que hayan entendido nuestra historia, eh, pues yo me sentí un poco incómodo porque es algo que se siente muy feo, que te estén insultando, se podría decir, es algo incómodo, pero me gustó mucho, me gustó mucho y me cayó muy bien mi equipo y me gustó que todos aportarán”. (Trans6-07052021-p34, 43-15,17)*

Estos fragmentos me hacen pensar en el planteamiento de Boal (2012) cuando menciona que la estética no es la ciencia de lo bello, sino la de la comunicación sensorial y la sensibilidad. **ASH, DIEALF e IA** lo mencionan en su reflexión, esa incomodidad que les genera en el cuerpo pero a la vez pareciera necesaria para dar a conocer una situación de opresión. Pensando así que:

Lo bello, que forma parte de la Estética, es la organización de la realidad, anárquica y aleatoria, en formas sensoriales que le dan sentido y, a nosotros, placer, Bello no es solo lo que nos alegra y agrada, sino también lo que nos asusta y consterna (...). (Boal, 2012, p. 44)

Regresando a la dramaturgia textual y de montaje, puedo notar que éstas confrontan a las y los adolescentes que pasar a representar sus escenas dentro del teatro periodístico, pienso así en que la diferencia que existe en los cuerpos al momento de expresarse; ya que cuando lo hacen de lado de la ficción; noto de alguna manera, más fluidez, quizás porque la ayuda textual les marca un camino a seguir; a diferencia de donde no había una dramaturgia a seguir; ya que al no haberla, se notaban cuerpos estáticos ante los ejercicios. Este análisis me llevó a tejerlo con lo que plantea Butler (s/f):

Pero el sentido teatral de un “acto” fuerza a una revisión de las acepciones individualistas subyacentes al enfoque más restringido de los actos constitutivos en el discurso fenomenológico. De duración temporal dada dentro del performance entera, los “actos” son una experiencia compartida y una “acción colectiva”. (p.306)

Rescatando así que dentro del TO se busca la colectividad para mirar las opresiones a las cuáles están sometidas las personas y que a través del teatro periodístico hubo ese acercamiento a confrontarse con los actos cotidianos y permitir una praxis dialógica que a los y las adolescentes que eran espectadores y espectadoras también les permitieron cuestionar lo que sucedía en la representación.

Ahora bien, retomaré la sesión 8 respecto a la representación vinculada al teatro foro, en la cual la temática también corresponde a la identidad sexual o de género. Para esto se hizo un trabajo previo en la sesión número 7, en donde se les pidió:

“..que se den un tiempo para pensar de que quisieran hablar, tomando en cuenta todo lo que hemos visto; les animé a participar sobre algunos casos de opresión que

hayan detectado en su casa, en la escuela, con sus amiguxs o en algún otro sitio”.

(Trans7-140521-p5-3)

Proseguí a explicarles de qué iba la realización del teatro foro y la duración que debería tener en este caso no mayor a 5 min debido al tiempo y al espacio *zoom* en donde nos encontrábamos, la última indicación e interacción que nos acercaría al grupo a realizar la representación del teatro foro fue:

*“...les dije que pensarán en esas opresiones algún día tuvieron (esto serviría para la siguiente actividad que les tocaba hacer), para que las compartieran y así sacarán algunos temas para la representación. En ese momento algunas y algunos refirieron que no han sufrido de opresiones directamente; **MEG** dijo que ella no ha sufrido así como tal una opresión, pero que se acuerda de compañeras de la escuela de las cuales se han burlado y que ella piensa que eso es una opresión. **DIE** comentó que él no ha sufrido una opresión pero que ha visto en la noticias la violencia que sufren las mujeres día a día de acoso o de muertes. **ELIZA** comenzó a decir que ella quería relatar algo que sucedió sobre una violencia, que ha sufrido de varias opresiones. Justo cuando **ELIZA** estaba empezando a hablar de su historia cuando se me fue la luz y por lo tanto el internet”. (Trans7-140521-p7,8-3)*

Retomando sus experiencias vemos como al final **MEG** que se asume como mujer, no se considera oprimida, mucho menos **DIE** que se asume como varón, él nombra desde su experiencia, que las opresiones de género están dadas únicamente en las mujeres; aunque tampoco hay una construcción de la experiencia que encamine a lo que está pasando con él respecto a ubicarse como opresor u oprimido; pero quizá lo que se devela ahí es el hecho de considerar que las opresiones de género están presentes aunque se las vea desde fuera. En tanto que con **ELIZA** es totalmente diferente, ya que después de venir de sesiones en las que en lo personal no se asumía como oprimida aquí se abre y comparte su sentir respecto a una experiencia específica de su vida. Después de haber compartido

en colectivo, se reunieron en equipos para seguir compartiendo sus historias de opresión y elegir democráticamente una que permitiera reunir las coincidencias que llegaran a tener.

Para analizar lo que sucede con estas representaciones, elegí una de las construcciones dramáticas que realizaron de manera colectiva **ASH, DAV, MEG, SAN y DOR**, las siguientes imágenes muestran dicha construcción:

Figura 23

La dramaturgia

(mira a Fernando)
 Bulleadora Mariana: hola Fernandito, esa ropa que traes es de mujer cámbiatela no seas maricón

Oprimido Fernando: ya no aguanto ya no aguanto
 (lo dice llorando y gritando)

(se ríe Mariana y los demás del grupo)

Maestra Elsa: cállense niños no estamos para que jueguen y griten, mejor pongan atención
 (lo dice enojada)

Oprimido Fernando: pero maestra me está molestando haga algo

Maestra: es la primera vez, no pasa nada solo lo dicen de juego
 (mira su teléfono)

Bulleadora Mariana: no estés de chismosa mejor cállate joto

Amigo del oprimido: ya cállate mariana el puede ser como quiera ser, la homosexualidad no es una enfermedad la homofobia si
 (lo dice enojado y gritando)

Bulleadora Mariana: tú que te metes seguramente eres su novio

Oprimido Fernando: no me gustan todos los hombres, no por ser gay significa que me gusten todo:
 (lo dice triste)

Amigo del oprimido: ¿usted por qué no hace nada, está mal de su cabeza?
 (lo dice enojado)

Maestra Megan: no me faltes al respeto te vas a dirección
 (Elsa y el amigo del oprimido salen del salón y se van a dirección)

(se pone a reír el grupo)

Bulleadora Mariana: ya ves por estar defendiendo a tu novio
 (lo dice burlonamente)

Oprimido Fernando: (me quiero cambiar de turno, todos me odian, ya no puedo hacer ni h nada porque me oprimen)
 (se pone sus manos en la cabeza y lo dice con voz baja)

Amigo del oprimido: se me hace una falta de respeto que no nos apoye en estas situacione donde a mi compañero lo están violentando

Maestra Elsa: yo no escuche así que no puedo hacer nada, arréglenlo ustedes no le veo ma problema

Amigo del oprimido: ¿por qué yo estoy en la dirección y no mariana?

(se queda pensando Elsa)

(Fernando sale del salón y se va corriendo)

(Mariana persigue a David)

Oprimido Fernando: ya me cansé deja de molestarme

2

Bulleadora Mariana: para que te gustan los hombres te mereces eso y mucho más, así que regrésate al salón y no estés de chismoso

(Oprimido se va corriendo a la dirección)

(Mariana sigue a David)

Oprimido Fernando: maestra ya no aguanto quiero cambiarme de turno, siempre me molesta mariana enfrente de sus ojos y no dice nada

Bulleadora Mariana: no es cierto lo que dice Fernando, somos amigos y así nos llevamos

Maestra Elsa: bueno lo que podemos hacer es ponerte un primer aviso en tu expediente y si lo haces otra vez te ponga reporte

Bulleadora Mariana: si maestra no volverá a pasar

Oprimido: (se va al salón)

Bulleadora Mariana: (se va al salón)

Santiago: como te fue mariana

Bulleadora:

3

pues me regañaron pero no fue la gran cosa ,todo por la chismosa de fernando

Oprimido Fernando: no es justo que solo te pongan una advertencia
 (lo dice triste)

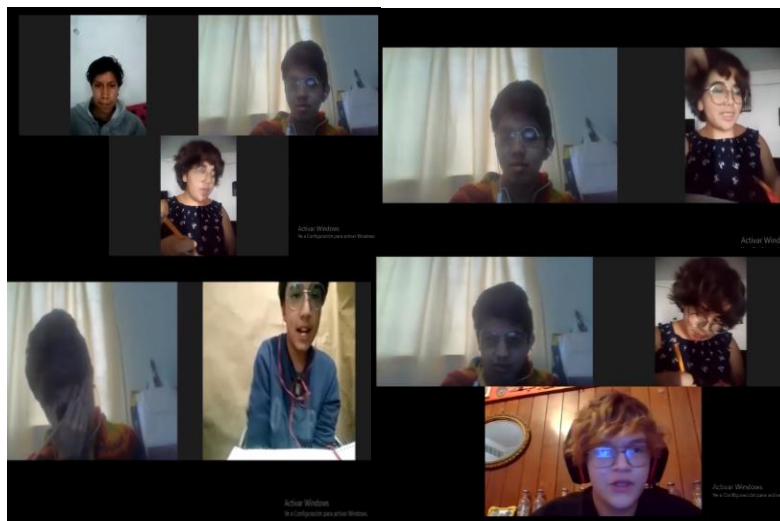
Bulleadora Mariana: nunca me hacen nada

Fuente: Archivo personal

De acuerdo a las imágenes referentes a la construcción dramática noté que la dramaturgia textual dentro de los ejercicios, es la misma que la de montaje (Villegas y Del Monte, s/f); no existen diferencias dentro de la dramaturgia; sin embargo, en el momento que realizan la segunda representación, se pasa a una construcción que depende de la o del espectador. Por lo que en principio noté que dentro de la dramaturgia hay una claridad sobre las dos figuras que venimos trabajando con el TO: persona oprimida y persona opresora. Los personajes/personajas; tienen características que se inclinan por la indiferencia, por el control a las personas oprimidas; las personas oprimidas se encuentran en una situación de poder aunque en algún momento me percaté que hay diálogos en los que se cuestionan sobre lo que está sucediendo en torno a las situaciones de castigo o enfrentamiento, y, en torno a la expresión de género e identidad de género que permea a las y los personajes.

Figura 24

Relación con el espacio



Fuente: Archivo personal

Como se logra ver en la figura 24, las y los adolescentes empiezan a mostrarse y ser parte de los espacios así como relacionarse con elementos estéticos que les permiten realizar la representación de teatro; al estar situadas y situados en la pantalla, se nota como los cuerpos y la forma de relacionarse se modifican, siguiendo con la mirada fotográfica, sus cuerpos en relación con la cámara, están determinados por un plano medio corto y primer plano; que aunque pareciera que aún hay cierto pudor por mostrarse en un plano entero; el juego con los planos detalles al acercar ciertos objetos o partes del cuerpo para enfatizar ciertos gestos o acciones, daba la sensación de soltura, relacionándose así con el papel de las y los personajes que habían creado. Fue interesante mirar cómo a pesar de la distancia virtual se pudieron compartir experiencias que les ayudaron a realizar sus representaciones, así como ponerse de acuerdo para ensayar sus escenas.

A partir de estas representaciones, considero que existió un proceso importante para ir propiciando la consciencia de las opresiones de género, a través del trabajo con el pensamiento sensible (Boal, 2012) o bien el hacer sensible⁵⁰ (Huberman, 2014) y el acompañamiento de una praxis crítica; ya que esto a su vez les permitía compartir sus experiencias cotidianas a partir de la acción dialógica para posteriormente en colectivo formar un espacio de reflexión para mirar las opresiones de género. Esto último sucede en el momento de la secuencia didáctica que corresponde a la **reflexión**.

A continuación, muestro un fragmento de la segunda intervención que hicieron; así como algunas imágenes, en donde las personas se convierten en espect-actores y espect-actrices. La construcción del público fue la siguiente:

*“En el momento que **Mariana (ASH)** molesta a **Fernando (DAV)**, **DIE** levanta la mano; pero **DOR** no lo ve; pasan unos segundos y le digo a **DOR** que detenga la*

⁵⁰ Término que explicaré más adelante.

escena porque hay varias manos levantadas, la detiene. Le pregunté a **DIE** que si había notado una opresión y qué cómo quería cambiarla, a lo que dijo:

Noté la opresión de esta **Mariana (ASH)** y me gustaría que cambiara eso, no, mala Mariana, eso no se hace, quiero hacer ese personaje.

Le doy la palabra a **DIEALF** que también levantó la mano, hago la misma pregunta sí también noto una opresión y me dice:

Sí, pero pues me gustaría decirle que se viste como gay a Fernando, podría interpretar a Fernando.

Es así como **DIE y DIEALF** se subieron al escenario virtual, pero en el momento que empezó su interacción como personajes. **DIE** en vez de oprimir dice un diálogo en el que hace referencia a la ropa de **DIEALF**, pero pregunta:

-Fernando que bonita ropa tienes, ¿es de marca?

DIEALF: No, la compré en el tianguis te podría llevar al tianguis donde la compré, algún día, para que veas el resto de la ropa.

Empiezan a entablar un diálogo al respecto y en ese momento al no haber una aparente opresión no pasa nada más con los demás personajes. Hasta que interviene la **maestra (MEG)**, que les dijo:

Niños por favor guarden silencio, estamos en clase.

En ese momento se creó un conflicto porque de la nada **DIEALF** quien interpreta el papel de Fernando le dice:

¿Usted es homofóbica verdad maestra?

En ese momento la **maestra (MEG)** como que no entendió a qué se refería y entonces le dice que qué y **Fernando (DIEALF)** vuelve a reiterarle la pregunta; lo cual la maestra dice:

No, no soy homofóbica, apoyo a la comunidad LGBT

Para ese momento Ian quería hablar pero se interpone **DIALF** y empieza a reír, se sale de su personaje diciendo:

Pensaba que ibas a decir que te dan miedo los gays.

IA, DIE y DIEALF se empiezan a reír, pero la maestra que sigue en su personaje responde:

Solamente que me parece una falta de respeto que estemos en clase y estén interrumpiendo. ¿No le gustaría decirnos de qué están platicando? Frente a toda la clase.

*En ese momento entre **DIALF** y **DIE** hacen una serie de comentarios “ofensivos” a la maestra como: “chismosa”, “metiche”; mientras se ríe. La maestra trata de intervenir haciéndoles ver que es una falta de respeto que interrumpen su trabajo.*

IA interviene diciendo:

Fernandito siento que deberías de dejar de ofender a la maestra, por favor. Hay que guardarle cierto respeto”. (Trans8-140521-p38-21)

Figura 25

Representación Teatro Foro



Fuente. Archivo personal

Con respecto a esta ronda de intervención me doy cuenta sobre una situación que tiene que ver con el intercambio de ser persona oprimida a ser opresora. En ese momento parecía que lo que buscaban era cambiar de lugar; algo que más adelante se reflexiona fue la violencia que de alguna forma se le estaba haciendo a la maestra⁵¹. De pasar a actuar una opresión que tenía relación con la expresión e identidad de género, se volcó a una violencia de género hacía la maestra sin un aparente motivo. Esto me recordó a Butler (1990) cuando dice:

Si bien los vínculos entre papel teatral y papel social son complejos y las líneas divisorias difíciles de trazar (...), parece claro que, aunque las representaciones teatrales pueden toparse con censuras políticas y críticas sociales acerbas, las performances de género en contextos no teatrales son gobernados por convenciones sociales aún más claramente punitivas y reguladoras. (p. 308)

A pesar de que este laboratorio si tiene un contexto teatral, debo destacar que justo la intención es rescatar la cotidianidad para realizar la representación, por lo que hay una línea divisoria que permite de alguna manera cuestionarse la forma en que se hace la representación y cómo es que a través de esta se reflejan nuevamente momentos de opresión hacía las mujeres; destacando que el laboratorio lo conforman más adolescentes que se identifican con el género masculino. Por lo que esto me hace reflexionar sobre el concepto de habitus presentado por Bordieu (1997), a través del cual muestra cómo es que este se interioriza en la violencia simbólica y el poder. En este sentido Zapata destaca que:

Un aspecto esencial de su análisis se refiere a las praxis masculinas, que reproducen masculinidad. Poder simbólico y violencia no sólo producen segregación de la mujer, sino que se dirigen también contra los hombres, porque éstos en tanto que

⁵¹ El personaje que estaban representando en ese momento en su escena.

“dominadores” son a la vez “dominados” (ibíd.,p,187) por su propio poder. (Bourdieu, 1992 en Zapata (2001), p. 230)

Considerando así que es este habitus del que habla Bourdieu el que figura en estas representaciones en donde quizás de manera inconsciente los participantes están llevando en acto.

Ahora bien, aunque noto que al realizar la segunda etapa de la representación se develan otras opresiones, rescato que en el momento de pasar a la reflexión mediada nuevamente por mí a partir del diálogo con las y los adolescentes, esto da paso a propiciar una conciencia crítica que permite cuestionarse sobre las opresiones de género.

Retomando lo que Mandoki (2006) planteaba sobre que “el arte es y ha sido siempre un producto social y emerge directamente de la sociedad, por más elitista que sea” (p. 17). Al ser un producto social esto permite ir reflexionando sobre el cómo las experiencias estéticas dieron pauta para que las personas participantes se dieran cuenta de esas opresiones de género, precisamente en ese proceso de ir uniendo la práctica del TO con los temas de género, permitiendo recurrir a su memoria para llevarlos al trabajo colectivo, la creación de la dramaturgia, la representación y la reflexión que permitían que las experiencias estéticas se transformaran, movieran sus subjetividades e incentivaran la imaginación creadora que les permita pensar en mejores condiciones de existencia.

Todo esto me lleva a pensar en el camino de la liberación que se va construyendo en la representación, esto debido a que antes ya hubo un trabajo con respecto al pensamiento sensible, mismo que permitía que las creaciones siempre estuvieran cargadas de discursos de lo que las y los adolescentes querían ver, sentir y escuchar. En ese sentido me parece importante hacer creación de *heterotopías* las cuales Huberman (2014) retoma de Foucault y les concibe como lugares donde las personas oprimidas pudiesen reconocerse, reunirse y enfrentarse a estas opresiones; aunque también planteaba que estos espacios no necesariamente tenían que garantizar esta libertad. De alguna manera el pensamiento de

Huberman hace una conexión con el pensamiento sensible de Boal en tanto que éste primero concibe dentro de su texto de volver sensible/ hacer sensible a un pueblo-emoción, donde la existencia de las emociones y de una representación del pueblo en tanto que existe una variedad de estos, debe de ser representada de tal manera que sea digna y que visibilice las situaciones que no se quieren ver o escuchar pero que forman parte de lo sensible de los pueblos. Por lo que para el autor, el volver sensible tiene que ver con: “volver sensible las fallas, los lugares o los momentos a través de los cuales, declarándose como “impotencia”, los pueblos afirman a la vez lo que les falta y lo que desean” (2014 p. 99). Dando así pauta para encontrar un camino que nos permita ser sujetos/sujetas de enunciación, como sucede en el momento de la **representación y la reflexión**.

A partir de esta sensación liberadora que se empezó a develar en el grupo, me replanteé el concepto de prendamiento empleado por Mandoki (2006) al cual comprende más allá de lo bello y el arte; haciendo una metaforización de éste situándose en la experiencia corporal que mantiene el bebé con la madre al prenderse del pezón; esto para explicar el origen de la estesis. Lo que hará posible el prendamiento será esa relación que el sujeto tiene con el objeto. Esto permitirá esa adherencia del individuo con la sociedad. Como señala Mandoki:

En el acto de prendamiento, el sujeto se acopla a la forma de su objeto a través de los diversos registros de experiencia- visual, acústica, corporal o verbal- y se adhiere a la reticulación semiótica que va generando a partir del objeto. (Mandoki, 2006, p. 68)

Pensando en que las y los adolescentes que participaron en las representaciones se encuentran en un proceso donde su identidad se está resignificando en todo momento y que está siendo bombardeado por todos los medios posibles acerca de esta construcción sobre lo qué es el género; el hecho de verter sus experiencias de opresión en el TO sería una forma de concebir o develar esta forma de construcción del género que a su vez

quedaría plasmada en la representación teatral como una posibilidad de sembrar una semilla, una posibilidad de vinculación con las y los otros para mirar con otros ojos. Ya que el prendamiento “se ejerce siempre sobre algo afectivamente significativo, valorado y cargado de sentido para el sujeto” (Mandoki, 2006, p. 69).

Este aspecto afectivamente significativo podría decirse que tiene que ver con el espacio en que se propiciaron las experiencias estéticas, las cuales sucedían dentro de un salón de clase; pensando en que son lugares en donde pasan la mayor parte del tiempo y suceden situaciones de las cuáles necesitan hablar, resaltando que a pesar del contexto de virtualidad en que en ese momento se encontraban debido a la pandemia, aún les hacía sentido el trasladar su cotidianidad a los espacios escolares.

Por otra parte hablar de liberación me remite a la tradición estética de la cual hace referencia Jauss (2002), con los momentos que plantea sobre la *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*.

En relación con la *poiesis* pensando en que los productos artísticos, como la dramaturgia y la representación, son aquellos lugares en donde pueden “satisfacer su necesidad universal de encontrarse con el mundo como en casa”. (Jauss, 2002, p. 42); o bien podría decir donde encuentran otros caminos que les permiten sentirse en casa. Estos mismos productos les permitieron obtener saberes que están de lado de lo conceptual, pero también de la práctica que viven en su día a día. Aunque bien como ya lo vimos arriba en la segunda representación, las personas pasan de ser las oprimidas a oprimir; hay otros personas dentro de y fuera de la representación logran a partir de la **reflexión** despojarse de ciertas opresiones o preguntarse el por qué de los actos dados en la representación. Un ejemplo de esto es cuando al ver que **DIE** y **DIEALF** están confrontando a la maestra, algunos comentarios que surgen de quienes están alrededor, son:

AB: *Siento que hay un tipo opresión hacia la maestra porque ella solo quería que mantuviera silencio e hicieron como molestar a la maestra.*

DAV: *Fernando, bueno yo se supone que yo era el otro personaje, Fernando se volvió opresor en vez de oprimido.*

IA: *Yo siento que en ningún momento, siento que como hay que tener, mmm, en un salón de clases la profesora es la que puede, es la autoridad, es la máxima en el salón de clases, se tiene que pedir primero más que nada la participación, para poder hablar y en un salón hay cierto respeto, tiene que haber silencio y por ejemplo estamos en un examen y empiezan hablar ellos de lo que estaban hablando están otras personas concentradas, tipo una biblioteca, tiene que haber silencio si hay unas personas concentradas no puedes hablar y pues por ejemplo que a ti te pase esa situación, siento que te sentirías un poco incómodo y la cosa se trata de que estés en paz". (Trans8-140521-p40-23)*

Si bien aquí no hay una relación en sus comentarios sobre las opresiones de género, empiezan a nombrar palabras que les sitúan con la idea de empatizar, respetar y confrontar aquella realidad representada en escena pensando en que esto puede recaer en la *aisthesis* en tanto que esta misma obra o producto artístico que presentan le permite renovar la percepción de las cosas que en lo cotidiano puede caer en la normalización de actos que generan opresiones y por ende desigualdades, en este caso en un salón de clase.

Finalmente pensando en la *catharsis* y recordando que Boal (2004) considera que la meta del TO no lleva a las personas a un equilibrio, sino más bien a un desequilibrio mismo que es el que lo impulsa actuar de maneras concretas; por lo que al momento de transformar la opresión, también existe una transformación en la persona. Lo anterior lleva al autor a plantear que la catarsis dentro del TO es purificadora, "nos purifica de nuestros bloqueos y ensancha los atajos que queremos tomar para transformar nuestra vida" (Boal, 2004, p. 98). En tanto que Jauss (2002) plantea que la catarsis es una propiedad esencial de la experiencia estética y cómo es que, la mediación de normas sociales, vistas desde el arte, permiten el distanciamiento de las prescripciones jurídicas y las instituciones; a esto

entonces le precede un espacio de juego para la libertad; un espacio de liberación del espectador frente al mundo. Dentro de la representación teatral que realizaron no solo se encuentran como personajes dentro de la obra; sino que se posicionan en el papel del espect-actor y de espect-actriz. El participante contempla la escena y se confronta con ello, recibe el mensaje para ser liberado mediante la satisfacción estética y conducirse hacia la identificación comunicativa u orientadora de la acción; dicha acción es la que le permite ponerse en la posición del otro/otra para significar el mundo que le rodea.

Pensar así en del sentir al hacer teatral , es pensar en la representación teatral desde el teatro del oprimido que conlleva un trabajo de sensibilización mediada por la praxis pedagógica que permita a las y los adolescentes recordar sus experiencias cotidianas para después pasar por un proceso de reflexión que le lleve a navegar por un pensamiento crítico, mismo que tenga la posibilidad de ser plasmado en un objeto expresivo que le signifique desde lo individual, así como lo colectivo, para dar cuenta de las opresiones de género o más en específico, las relacionadas a la identidad sexual y de género.

Reflexiones finales

Diálogo y escucha sobre lo aprendido

En este apartado recupero algunos puntos que me parecen importantes en torno al trabajo pedagógico que realicé dentro de la virtualidad y que en mi papel de educadora me permitió hacer algunas reflexiones sobre mi práctica, con base en los sentires y pensares de algunas de las voces que logré recuperar en la última sesión de reflexión que realicé con algunas y algunos de los participantes.

Al hablar del cuerpo con respecto a cómo se habían sentido al realizar los ejercicios del TO, lo que causo inquietud con las pocas personas que nos encontrábamos en ese momento fue pensar cómo es que el medio tecnológico influyó en la forma de mostrar nuestros cuerpos. Incluso en mí, puesto que durante todas las sesiones sentía mi cuerpo como un referente para las/los otros de cómo hacer los ejercicios, pero también sentía una limitante por la pantalla de zoom que a veces me parecía no me permitía mirarme desde diferentes encuadres, y que mi computadora solo podía estar en un solo plano, entonces mi cuerpo se veía a medida que yo me movía en el espacio. Sin embargo, algo que logro rescatar en las y los adolescentes es que cuando me refiero a su cuerpo, mencionaron mucho que al explorar con el mismo se sentían relajadas/relajados y que las sesiones les permitían expresarse, que era algo que les hacía sentir bien ya que nunca habían realizado este tipo de ejercicios y menos en la virtualidad. En voz de **DAV**⁵²: “Yo me sentí, o sea por los ejercicios demasiado relajado, tranquilo, pero me sentí un poco estresado por el maldito internet que nunca me dejó ver una sesión en paz, pero bueno, eso es otra cosa” (Trans9-190521-p4-parr8).

En el discurso anterior hay una referencia a la virtualidad, y me hizo reflexionar acerca de aquello que como educadora está fuera de mi alcance, cómo lo es la señal del wifi, pero

⁵² Abrevio sus nombres al mencionarlos dentro de la investigación. DAV es un adolescente que se asume desde el género masculino.

también me hacía pensar sobre aquellas personas que no abrieron nunca su cámara y que se fueron en las primeras sesiones, abriendo una posibilidad de que quizás esta variable fue un factor importante para que algunas personas decidieran irse.

En relación al lugar de las **emociones** que estuvieron presentes en el trabajo realizado en cada uno de los ejercicios, fue un elemento importante, consideradas desde las nuevas pedagogías feministas, si bien yo sentía que abría caminos para que se sintieran seguras/seguros de hablar de sus emociones; fue importante escuchar cómo lo habían vivido, así fue como supe que las expresiones que más sintieron fueron felicidad y frustración. La primera vinculada a lo que les generaba la relación con sus compañeras y compañeros, así como los ejercicios realizados; en este sentido me parece importante rescatar que algunas personas percibían el espacio del laboratorio como un momento para olvidarse de situaciones difíciles en casa o en el colegio o para poder socializar con las y los demás. Esto se mostraba en comentarios como:

DAV: "(...) estaba pasando por un momento muy muy malo porque había fallecido mi papá y necesitaba cambiar de ánimo, además me estaba yendo mal en el colegio y necesitaba subir las notas, necesitaba un espacio para relajarme, necesitaba conocer nueva gente y la verdad, lo logré". (Trans9-190521-p.6-parr10)

ASH: "Es que igual me faltó decir eso de que pues me sirvió de distracción porque iba medio mal en la escuela e igual como esta cuestión de distraerme y como aprender al final de cuentas, como dicen, convivir con las personas (...) ahorita estoy en un proceso de miedo social, entonces como que esta clase me ayudó igual a hablar con las personas de otra manera". (Trans9-190521-p.6-parr12)

ELIZA: "(...) me hacía distraerme, entonces me metía para poder estar feliz con todos ustedes y pues me sentía muy feliz" (Trans9-190521-p.6-parr11)

A partir de estos comentarios vinculo el sentirse bien con el **espacio** que se formó en el campo de lo virtual, que me generaba incertidumbre porque al principio tenía un cierto

juicio sobre las conexiones que podrían generar entre las y los adolescentes y cómo es que estos podrían experimentar los ejercicios del TO.

Al preguntarles cómo es que desde este espacio virtual habían vivido la experiencia del TO, una de las respuestas inmediatas fue que habían tenido complicaciones con la plataforma que usamos, que en este caso fue zoom, puesto que mencionaron estar más en contacto con otras plataformas como meet, también que el internet era causa de que a veces en ese espacio no pudieran comunicarse con sus demás compañeras y compañeros, apelando a que la presencialidad hubiese sido mejor ya que les hubiera permitido expresarse mejor y compartir un espacio en común (físico), aun cuando algunas personas decían que les gustaba o se les hacía cómodo haber tomado las clases en el espacio de su cuarto o algún lugar de su casa, definitivamente pensaban que la experiencia era diferente en presencial. En general parecía que les incomodaba en cierta medida la virtualidad, pero que al final se pudieron adaptar a ella aún con ciertas limitantes como lo comenta **ELIZA:**

(...) la obra pasada que **DAV** y yo teníamos que ver, ¿no? Entonces fue como que creo al final no se logró y fue como que sería más fácil si hubiera sido presencialmente porque hubiera podido seguir o pudiéramos estar en el mismo fondo, o vernos los dos. (Trans9-190521-p.8-parr18)

Considero que quizá pudo haber sido más pertinente conocer estos comentarios al principio de las sesiones, para que me permitiera como educadora puntualizar más en el uso del zoom. Había momentos en que con las herramientas o conocimientos que tenía de la plataforma y de mi propio espacio, así como algunos otros recursos tecnológicos, les alentaba a que participaran de los ejercicios y sobre todo también abonar al trabajo en equipo. Les compartía a las y los adolescentes que para mí fue importante hacer comunidad, pero que quizás faltó más claridad o bien, un desarrollo diferente que permitiera el juego de las pantallas o incluso de ellas y ellos mismos en el espacio físico y virtual.

Por otra parte otro punto por el que siempre apelé en las sesiones era trabajar desde las pantallas y los ejercicios del TO el pensamiento crítico en las personas participantes; esto con base a nociones que tienen que ver con el género; y que siempre la pregunta era guía para la reflexión, así como estar abierta al diálogo y a la escucha; entonces, durante un momento de la reflexión grupal les preguntaba si sentían algún cambio en ellos en su forma de pensar, después del taller, o bien, sí su manera de pensar con respecto a lo relacionado con el género había cambiado o qué habían sentido. Algunas personas coincidieron en que los ejercicios y las notas periodísticas que utilizaron en las obras de teatro les habían hecho conocer historias de violencia y poder empatizar con las mismas, hablaban de cómo se dieron cuenta de las opresiones que sucedían en el mundo LGBTTTIQ+, así como con las mujeres, comentaban que reflexionaron sobre los medios de comunicación y la manipulación que hacen de la información; aunque algunas de las personas decían que no sentían que estuvieran siendo oprimidas, otras destacaban los ejercicios les permitían sentirse mejor o más “empoderadas”, en palabras de una de las adolescentes. Otras de las cosas que decían:

DAV: (...) yo creo que me hizo volver un poco más crítico, creo que yo en la forma en cómo veo ahora las cosas y la verdad eso me satisface porque aprendo a ver cosas con más realidad, más que estamos en encierro y me ha hecho pensar muchas cosas, o sea, yo no he sido reprimido en general, pero muchas personas que están a mi alrededor sí (...) (Trans9-190521-p7-parr13).

ASH: “(...) me hizo pensar lo mismo, que sí vivimos como muy oprimidos en especial las personas de la comunidad LGBTTTIQ+, entonces yo creo que si como que sí era consciente del problema, ahora soy un poquito más consciente” (Trans9-190521-p7-parr14).

DAV: (...) también como visto desde el teatro periodístico, como se manipula una información en los medios de comunicación, esa es una, y otra parte me hizo sentir

un poco de empatía o como ponerme en los zapatos de otras personas que viven oprimidas en base al género. (Trans9-190521-p10-parr25)

ASH: “ (...) me puse en el lugar de las personas y con el teatro pues si vi como que igual las sesiones tal vez me oprimieron a mí, o sea me di cuenta, pero no que el teatro, no en el curso, sino que yo me di cuenta” (Trans9-190521-p.11-parr27)

ELIZA: (...) yo creo que en las obras que hicimos me sentí más mujer, más empoderada, no sé, porque como que yo no soy así (...) los papeles que hice en la obra de teatro me generaron ese tipo de, así como, motivación para poder ser digamos, no tan débil. (Trans9-190521-p.12-parr28)

En pocas palabras podría considerar que el diálogo y la apertura de insertarme en el aula virtual (zoom) desde una pedagogía feminista, dio un paso a que entre ellos y ellas pudieran relacionarse en un ambiente no hostil; que les permitiera mirar algunos temas que en sus contextos escolares se abordan desde otras formas; aunque también debo decir que cuando hablamos de la parte de la **comunicación** que hubo entre todas las personas participantes, hubo comentarios que señalaban ciertas relaciones que no les gustaron de algunos compañeros; cuestión que en algún momento intuí y empecé a mediar pero que sentía que la virtualidad a veces me limitaba a hacer otro tipo de intervenciones con respecto a estas actitudes, así fue como en la sesión de reflexión me di cuenta que había cosas que jamás se hablaron y que aquí se empezaron a develar.

Con respecto a la comunicación les pedí que me compartieran cómo se sintieron al ponerle voz a sus pensamientos a través del TO y cómo habían experimentado la comunicación con las y los demás, sí había alguna diferencia entre la forma de hablarse entre unos y otras. A lo anterior las respuestas que coincidían tenían que ver con que en este lugar que habíamos formado se sentían escuchados y escuchadas, que esto les permitió expresarse de acuerdo a lo que sentían, sentir esa libertad de poder hablar; esto a nivel individual; en el aspecto grupal algunas personas decían haber tenido mayor

empatía con unas personas que con otras; de algunos roces o sentimientos que les provocaban relacionarse con personas que de pronto no aportaban de igual manera en los trabajos de las sesiones o bien solo por el punto de vista que tenían. Algunos de sus comentarios fueron:

DAV: “Eh bueno, creo que aquí pude sentirme más escuchado, creo yo, pude expresar algunas cosas que siento, otras que me producen malestar, pero la verdad me sentí más escuchado que, por ejemplo en mis clases en mi colegio” (Trans9-190521-p9-parr20).

EIIZA: “(...) nunca había hablado tanto en una clase, entonces me sentí muy liberada al poder hablar con ustedes” (Trans9-190521-p.9-parr21).

ASH: (...) mi comunicación no fue tan grande pues no hablé con muchos, pero yo me hice amiga de una niña (...) tuve una plática con un niño que no terminó bien, ahorita creo que nos dejamos de hablar pero fue por cosas nuestras. (Trans9-190521-p.12-parr29)

Algún otro punto que surgió ya casi al finalizar este encuentro, fue si sentían y pensaban que el tipo de teatro que se experimentó les generó algún cambio o se sintieron a gusto con las actividades; a la mayoría le parecían interesantes las actividades, o bien, decían que para ellos ese mundo era totalmente nuevo pero a partir de eso descubrieron ciertas habilidades; estos comentarios me remitieron a lo que hablaba al principio sobre la mirada que tenía sobre mi cuerpo que al final fue guía para ellas y ellos; en este proceso de integrarse a las actividades.

Algunos comentarios respecto a la parte final de la sesión, estuvieron orientados a hacer un resumen sobre las preguntas que ya habían contestado algunas personas; ya que algunas se integraron casi al final; pero se hacía importante escucharles sobre lo que habían percibido como un cambio en ellos y ellas, más específicamente a las actividades del TO, a lo cual mencionaron lo siguiente:

ASH: (...) ya había hecho una obra antes pero cómo que sentí que no me gustaba así tanto, wooww, pero esta vez con este curso (...) pensé que sí me gustó mucho más el teatro y actuar es como muy divertido al igual que los guiones, estar haciendo el concepto de las obras (...) sí me gustó y no me considero mala actuando, vi esa cualidad en mí. (Trans9-190521-p18-parr40)

DAV: “Bueno, creo que eso me hizo también ver que soy muy bueno para esto, o sea, actuando, creo, y la verdad eso me motivo más porque sé que estoy aprendiendo nuevas habilidades...” (Trans9-190521-19-parr41)

DIE: “(...) siempre iba a cursos del Faro, siempre iba presencial, este es mi primer curso en línea y pues me gustó (...). Me gustó esa experiencia de conocer el teatro foro, teatro imagen y así” (Trans9-190521-parr46).

Para terminar con este diálogo que nos iba llevando a nombrar nuestras experiencias en torno al taller, me pareció adecuado encaminarlos a la reflexión sobre los roles que representaron en sus obras de teatro, a esto me refiero sobre todo a las figuras de personas opresoras y oprimidas con las que trabajamos en el laboratorio. Esto también con la intención de rescatar lo que se vivió en el teatro foro; ya que la última sesión en donde se representaron sus casos, las intervenciones duraron bastante que ya no pudimos hacer un cierre tan profundo de los mismos. Aquí algunos de sus comentarios:

DIEALF: (...) cuando yo fui el Estado⁵³ me di cuenta de que, o sea, el ser cómplice también se está siendo el opresor, o sea, no hacer nada pues, se está siendo el opresor, de eso me di cuenta mientras estaba haciendo el estado en el primer proyecto (teatro periodístico). (Trans9-190521-p24-parr54)

DAV: (...) cuando me tocó ser el personaje homosexual y la verdad como ya lo dije, me hizo sentir un poco de empatía y de ponerme en los zapatos de los otros ¿no? Y

⁵³ Se refiere al personaje de policía que hizo en una representación, él toma la palabra Estado para referirse al mismo.

sentir cómo ellos sufren y cómo la pasan tras sufrir una serie de opresiones, la verdad, me hizo reflexionar mucho. (Trans9-190521-p25-parr56)

ELIZA: (...) a mí me tocó ser la opresora, esas veces que me llegó a tocar ser, siento que pensar en ser ese tipo de personas, neta no puedo ni siquiera ni pensarlo, porque creo que soy todo lo contrario, entonces si como que de alguna manera me sentía mal.

Como se puede ver en algunos comentarios resaltaron que a partir de hacer sus representaciones, pudieron crear empatía con las historias de otras personas en donde se mostraban las opresiones; algunos y algunas lo nombraban como empatía y comentaban sobre la incomodidad de hacer ciertos personajes (opresores).

Me pareció acertado tener esta sesión de reflexión —aunque no pudieron asistir todos y todas—, ya que nos permitió tener la posibilidad de ahondar un poco más en nuestras experiencias, abrir un espacio de escucha y reconocer las impresiones que nos dejó el laboratorio.

Apuntes reflexivos

En esta investigación me encontré con muchos cuestionamientos, frustraciones, dolores y auto sabotajes que implicaron — y siguen implicando— una constante autocrítica hacia mi trabajo que me provoca miedo y felicidad a la vez; ya que el camino no me fue fácil por el momento cúspide de la pandemia en que vivíamos; aunado a las preguntas constantes sobre sí realmente este trabajo podría transformar el entorno de alguna manera; al plasmar estas palabras lo hago desde un espacio muy personal, lo cual me coloca en un lugar humano, ya que como lo dije desde el inicio, en esta investigación puse el cuerpo, al poner el cuerpo puse todo lo que con ello implica ser y estar dentro de un proceso en donde me sentía vulnerada en tanto persona, educadora e investigadora; reiterando así que lo personal es político. Nada entonces de lo que he vivido me hubiera llevado hasta acá sin la necesidad de hacer un cambio, de transformarme e incidir en el mundo que habito, así

como en las profesiones que he elegido para ser partícipe de la misma, refiriéndome así al teatro y la educación. Por lo que este apartado las guio en torno a lo pedagógico y lo artístico, atravesados por un enfoque de género desde la mirada de los feminismos y la educación en línea.

1

Con relación a la parte pedagógica debo decir que situarme en un contexto de educación en línea fue un gran reto que me planteó una búsqueda y un desarrollo de herramientas que me permitieran interactuar con cada uno y una de las integrantes del Laboratorio de Aproximación al Teatro del Oprimido; pero no solo eso; me hizo pensar constantemente en cómo éstas podrían movilizarles, captar su atención y así acercarlos al TO y a los contenidos de género. La herramienta principal utilizada fue la plataforma zoom, además del menti, el whatsapp y el spotify. Debo decir que llegar a pensar en cómo iba a utilizar estas herramientas fue una lucha constante en preguntarme: ¿Es posible hacer TO con enfoque de género a través de una pantalla? Cuestionamiento que estuvo de inicio a fin dentro del diseño del Laboratorio; sin embargo, lo que siempre permeó mi búsqueda fue el deseo de poder seguir incidiendo en la educación popular, así como el reto de ejercer una pedagogía con un enfoque de género desde los feminismos. Me encontré así con lo valioso del proceso fuera de la educación formal; ya que esto implicó sostener un espacio alternativo que me permitieran conectar con las y los adolescentes que decidieran experimentar el TO en línea.

En mi opinión a pesar del momento álgido que atravesábamos por la crisis de la pandemia; resolví de manera inmediata con los recursos que tenía a mi alcance: un espacio, una computadora y mi cuerpo transitando la idea de compartir sentires y saberes. En realidad había en ese momento muy poca literatura que me orientara en el cómo poder enseñar teatro en línea; por lo que eche mano de mi creatividad para modificar algunos

ejercicios del TO e insertarles los contenidos de género para posteriormente ejecutarlos a través de la pantalla; sin embargo, mis recursos fueron limitados; mi equipo de cómputo tenía ciertas limitaciones, así como mi espacio físico, por lo que atino a decir que las condiciones pedagógicas requirieron más de la elaboración de recursos estratégicos que pudieran adoptarse a las necesidades de las y los adolescentes. Por supuesto en esta propuesta basada en la educación popular feminista; la escucha, el diálogo y la empatía me permitieron incentivar a las personas adolescentes a sentirse parte del laboratorio, a crear así un espacio seguro que apelara a la integración sin exclusión por el género, punto que fue clave para poder desarrollar las sesiones y que sesión a sesión las pantallas dejaran de ser un impedimento para podernos comunicarnos con la idea siempre de una práctica que propiciara en las y los adolescentes la acción y la reflexión constante en su entorno, dejando la posibilidad de que pudiesen transformarlo. Reafirmando como lo decía Hooks (2021) “Enseñar de una manera que respeta y cuida las almas de nuestro estudiantado en especial si queremos crear condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda ponerse en marca en sus dimensiones más hondas e íntimas” (p. 36). Y por supuesto esta manera de enseñar y compartir desde procesos en línea a los cuales me enfrente, no dejaron de ser la guía.

No obstante debo decir que esta experiencia de dar clases en línea me hizo reflexionar sobre la desigualdad económica de la que padecemos muchas docentes que nos dedicamos a la educación popular feminista, ya que si en los espacios físicos no contamos con bastos recursos tecnológicos, en los espacios virtuales, tampoco; nos hemos tenido que adaptar a los pocos recursos que tenemos y en mi caso realizar gestiones con otras dependencias que caminen lo más cercado posible a lado de mi posicionamiento político que ejerza una educación en libertad. Por lo que se observa que no siempre se puede contar con acceso a internet o un equipo propio— afortunadamente esto lo podía resolver—; por lo que atesoro el espacio que formamos entre quienes participaron de las

sesiones, haciendo énfasis también en el equipo técnico de la coordinación de las Faros; pensando que dentro de la educación en línea el apoyo técnico que esté a cargo de dar acceso a la sala de clase, de poner la música, de hacer equipos en salas y de resolver problemas inmediatos en la sala; abona a que las clases fluyan.

En definitiva el acercarme a una propuesta dese la pedagogía popular y feminista en espacios en línea, puede ser un camino para llegar otros espacios, otras poblaciones de adolescentes que si bien siguen sufriendo de ciertas desigualdades u opresiones, el contar con lo básico en cuanto a tecnología, les permite acercarse a procesos artísticos, en este caso el TO con temas de género, que les hacen empezar a movilizarse y encontrar caminos de reflexión en torno a diversas opresiones, que en este caso no solo fueron las de género.

2

Ahora bien con respecto a las técnicas del TO que elegí para acercarme a las y los adolescentes, debo decir que el teatro imagen en un primer momento fue de gran ayuda para empezar a explorar el cuerpo — puesto que para muchas personas era su primera vez acercándose al teatro— y que por medio de esta técnica empezaron a expresar acciones básicas relacionadas a las opresiones de género; sin embargo, la mayoría de las actividades requería de una exploración individual; esto decantó en que al llegar a las técnicas de teatro periodístico y teatro foro, hubiera una mayor apertura con el trabajo corporal; a pesar de lo que también implicaba el uso de la pantalla a través del zoom.

Con respecto a las técnica del teatro periodístico y teatro foro; me parece que el acierto estuvo en la selección que hice de algunos materiales que tenían que ver con contenidos sobre la identidad sexual y de género, mismos que permitieron movilizar las fibras de quienes participaron pensando así que esto funciono para que se pudieran identificar algunas relaciones de opresión de género, esto se notaba en la participación

constante que tenían en las sesiones; esto me parece se dio gracias a algunas identificaciones ya sea de experiencias propias o bien de amigos, amigas o personas que conocían, incluso lo que han visto en los medios de comunicación; me parece que fueron de las técnicas en donde hubo una mayor participación, a esto le atribuyo no solo que ya venían de varias sesiones de experimentar el trabajo con su cuerpo; sino a que hubo mayor contacto con sus compañeros y compañeras; pensando así en la importancia que tiene en el teatro trabajar en comunidad. Esto me hace pensar que esto incidió para que hablaran no solo de opresiones que tenían que ver con el género; sino incluso de algunas otras que estaban vinculadas a problemáticas sociales de otros países. Por otra parte el ponerlos a ellos en el centro como las y los protagonistas de estas historias, representaban momentos significativos que les permitían alzar la voz, que a su vez era escuchada a través de los momentos de reflexión que hacíamos en torno a las actividades de teatro periodístico y teatro foro.

3

En relación con estas técnicas debo puntualizar que hubo ciertos ejercicios que fueron permitiendo a los y las adolescentes dar paso a una concienciación respecto a las opresiones de género; esto aunado al trabajo del pensamiento sensible que se trabajó desde el día uno, le permitió a cada persona participante explorar y conectarse con sus emociones para recurrir así a sus memorias que no serían más que el cúmulo de experiencias personales, esto me llevo a pensar que este proceso en el cual se enfrentaron les ayudaba a encontrarse con sus propias necesidades de crear, pero que ésta aunque al principio solo estaba de lado de una consigna por cumplir, la constante interacción que tenían con las y los otros a través de la pantalla, les permitió así acercarse al TO mediante el juego, lo que me hace pensar que el hecho de encontrarse en la virtualidad lo que en principio me parecía una desventaja; puedo decir que en este contexto — ya que la mayoría

de quienes participaban estaban receptivos a las actividades, aún con sus limitaciones de espacio y de wifi— ayudó para que la mayoría de personas fuera mostrándose de poco en poco; es decir, que los ejercicios les ayudaron para adentrarse a reconocer sus experiencias; después compartirlas y reflexionarlas en grupo, permitió la creación de actos expresivos vistos en los encuadres de la pantalla que fungía como una cámara; para que así las experiencias se transformaran y tuvieran una carga significativa. En ese sentido considero que la pantalla también les permitió acercarse a experiencias estéticas, mismas que les cuestionaban acerca de sus actos expresivos u objetos expresivos que realizaban en lo individual; es decir, no solo quedaban en meras acciones que podíamos apreciar en zoom; sino que el dialogar acerca de lo que veían en pantalla con respecto a cómo se expresaban los cuerpos —aún aunque los planos en que se presentaban estaban en planos medios— , ayudaba a que esa experiencia estética estuviera acompañada de un pensamiento crítico; al menos en esos momentos que realizaban los ejercicios tales como: gestualidad y movimiento, gestos y movimiento así como la rueda del ritmo y movimiento. Así bien como decía Boal (2012):

En el arte como proceso estético y en la obra como producto artístico, el artista entra en contacto con cierta realidad, como en el orgasmo o el delirio. Incluso en las llamadas creaciones colectivas, el equipo creativo debe encontrar una visión común, descubrir y revelar lo insólito que se oculta en el día a día. (p. 102)

Considero así que los ejercicios utilizados a manera de juego les iban permitiendo entender más sobre los temas de género, o más bien tejerla con la información que ya tenían, lo que me sirvió para entender cómo estaban dadas sus propias construcciones acerca del género; aquí debo resaltar que al principio pensaba que la mayoría no tendría noción sobre los contenidos abordados sobre género o qué no habría mayor aceptación — porque quizás estuvieran solo porque les mandaron al laboratorio—; sin embargo había

mujeres que se asumían incluso como feministas y quienes no lo hacían mostraban conocimientos sobre algunos términos, mismos que habían escuchado de personas cercanas o de los medios de comunicación. Lo que me hizo pensar en que a veces como educandas/educandos partimos de una visión un tanto adultocentrista y de alguna forma después de tanto tiempo de haber concluido con el laboratorio, viene a mi cabeza la idea de que pude haber utilizados más recursos tecnológicos y profundizado más en ciertos contenidos; sin embargo las limitaciones de tiempo y wifi lo impidieron en gran medida.

4

Por otra parte mientras los ejercicios avanzaban y se complejizaban hasta llegar a las representaciones teatrales, reflexionaba en torno a cómo el proceso de representación en línea sucedía de otras formas; es decir, los y las adolescentes utilizaban recursos que tenían a la mano para poder transmitir el mensaje que querían dar; los elementos tecnológicos permitían crear un ambiente que involucraba a quienes en ese momento estaban participando como actores o actrices, incluso en lo particular como espectadora me situaba en los lugares en donde se desarrollaba la historia. Me pareció un acierto el que de alguna forma cada participante pudiera resolver y dibujar sus espacios que al final se mostraban como espacios cercanos a ellas y ellos; ya que la mayoría coincidió en desarrollar sus representaciones en espacios escolares que mostraban experiencias propias, o bien de personas cercanas a las personas participantes. Creando así su propia estética desde los recursos tecnológicos con los que contaban, pensando así como lo dijo Boal (2012): “Solo con la Estética, que es la razón del Pensamiento Sensible, se vuelve posible la más profunda comprensión del mundo y de la sociedad, y de nosotros mismos” (p.174). Considero que al acompañarlos en este proceso del pensamiento sensible, conectaran con sus emociones y así se pudieran sentir en la mayor libertad posible para realizar sus representaciones, abono a que éstas reflejaran situaciones muy cotidianas pero

bastante bastas para reflexionar sobre las opresiones de género; el que previamente se reunieran en colectividad para hablar de los temas de su interés me hacía mirar que estos momentos eran importantes para crear un disfrute o un desagrado en lo que sería el proceso para llegar a la representación. Este punto me hizo encontrarme y reflexionar sobre las nociones de disfrute y goce — que difícilmente se relacionan con el aprendizaje — dentro del proceso de representación en el TO; ya que en la mayoría de los espacios educativos se habla de formación de personas productivas; sin embargo al mirar a las y los adolescentes interactuar para crear objetos expresivos que hablaran de temas de su interés; notar las risas y el intercambio de ideas relacionadas o no a los temas tratados; era entender que algo estaba sucediendo en ese momento, un disfrute que les permitía llevar a cabo el término de una experiencia; pero que a la vez marcaba diferencias entre quienes se asumían como hombres y mujeres; de ahí mi encuentro con la pedagogía erótica; de la cual me gustaría seguir ahondando en próximas investigaciones cómo elemento importante para liberar los cuerpos en espacios físicos y en línea; ya que como lo menciona Cabaluz (2015):

La pedagogía erótica, apuesta a contribuir a la construcción de una ética de vida erótica que posibilite la expresión de la energía libidinosa, que haga explotar el deseo individual y colectivo de transformar el mundo, de hacerlo más humano, de crecer y compartir afectos y luchas. (p. 78)

Es posible entonces hablar de una pedagogía erótica que apele a la liberación y a la abolición de estructuras de opresión de género. Por lo que me parece hay dos puntos importantes para éste trabajo de investigación con adolescencias en contextos de educación en línea: el acercamiento a las técnicas del TO que den cuenta de la expresión de los cuerpos en relación con la opresión de género que existen entre las adolescencias para poder crear su propia estética y el propiciar un pensamiento crítico que les permitiera

ahondar en procesos de liberación mismos que estuvieran de la mano de experiencias estéticas de goce en lo virtual.

Sin duda puedo decir que en este momento usar la educación en línea es una posibilidad para quienes nos dedicamos a la educación popular feminista, de acercarnos y escuchar a otras poblaciones que quizás no estaría en nuestra mente abarcar; con todo y las limitaciones y desigualdades que esto implica. Debo decir que, aunque la población con la que esperaba trabajar eran las adolescencias de las periferias y que por ello opte por hacer una colaboración con las faros de oriente e indios verdes, gracias al alcance de las nuevas tecnologías, la población se diversifico; lo que me permitió observar al menos con estas personas participantes, que sus inquietudes no eran tan dispares unas de otras.

5

No obstante debo decir que las sesiones me parecieron insuficientes para lograr adentrarme a un trabajo más profundo en torno y en relación a su mundo —formas de vida—, así como para terminar de reflexionar acerca de la forma en que ellas y ellos viven las opresiones de género; por lo cual me parece que el trabajo con el teatro foro debió de ser más extensa, para dialogar sobre los matices que implica vivir de lado de ser personas oprimidas u opresoras, destacando así que hay posibilidades de ser ambos pero también hay posibilidades de construir otros caminos posibles para visibilizar las opresiones; también me parece que me hizo falta resaltar más en el uso de la mirada cinematográfica para entrar a otro tipo de lenguajes que les fueran más familiares sobre todo en este contexto de educación en línea y pensando en que para las y los adolescentes estar en contacto con las tecnologías ya es parte de su día a día.

6

Por otra parte considero que es un laboratorio que no es estático, que podría irse modificando de acuerdo a las necesidades de las poblaciones a las que vaya dirigida, así como a los espacios físicos u otros espacios en línea donde haya limitaciones; sin embargo creo que las bases pedagógicas con un enfoque popular y feminista permiten crear un ambiente no excluyente, empático, amoroso y que lleve a prácticas liberadoras.

7

En este sentido debo decir que a partir de realizar esta investigación fue como decidí nombrarme como educadora popular feminista, ya que me parece importante desde el quehacer educativo sostener una postura política que permita realizar otras formas de enseñanza fuera de estándares patriarcales y de esa educación bancaria de la que hablaba Freire (1972). Si bien siempre trate de propiciar un ambiente equitativo en el laboratorio y sin exclusiones; debo decir que estos cuestionamientos de los que hablaba al principio en torno a mi práctica pedagógica, fueron los que me permitieron mirar a las y los adolescentes como sujetos/sujetas; escucharles me hizo entender que el camino de una pedagogía radical —nombraba Hooks (2021) refiriéndose a las perspectivas críticas o feministas — implica reconocer las diferencias que existen en las aulas, así como los procesos en cómo las viven las diversidades de pensamientos y expresiones que convergen en las aulas, ya sean estas físicas o en línea. Por ello estoy de acuerdo cuando se habla de que: “Enseñar es un acto performativo. Y en ese aspecto nuestro trabajo ofrece el espacio para el cambio, la invención y los giros espontáneos que pueden servir de catalizador para la aparición de los elementos únicos de cada aula” (Hooks, 2021, p. 32-33). Atino a sentir y pensar que este laboratorio me abrió un camino de autoconstrucción acerca de la forma en que comparto mis saberes con las adolescencias y que esto apenas es el inicio del camino para seguir acompañando y cuestionando mi propia forma de enseñar.

8

Finalmente creo que a partir de las situaciones que no estaban planificadas y sucedieron en el momento de las sesiones como las desconexiones del internet, la creación de grupos de whatsapp e incluso las reuniones fuera de las sesiones del laboratorio; fueron las que me llevan a descubrir que para futuros caminos debo de introducir mayores recursos tecnológicos, optar quizás por apoyarme de otras disciplinas que me permitan ampliar mi mirada, así como las demandas de las y los adolescentes; ya que aunque trate de introducir algunas de estos elementos en las sesiones; el tiempo siempre me pareció un impedimento para llevarlo a cabo. Sin duda me parece que a pesar de todas las peripecias que se suscitaron dentro del laboratorio, se logró propiciar una nueva forma de pensamiento, fuera de las demandas capitalistas y patriarcales; lo que me da pie a sentir que de haber continuado trabajando con el grupo, podríamos haber realizado reflexiones más profundas con respecto a las opresiones de género; mismas que algunos y algunas no identificaban como propias, pero si como parte de su entorno con sus pares. No obstante, todo este trabajo realizado me hace reafirmar la necesidad de seguir replicando este laboratorio, en donde permee la libertad de construir desde la colectividad —entre educanda/educando y educadores—, así como que las voces de cada adolescente participante sea un eco que genere una estética liberadora que aliente a construir sus propias visiones críticas de su entorno.

Referencias bibliográficas

- Aberastury, A., y Knobel, M. (1998). *Adolescência normal*. Argentina: Paídos.
- Acurio Cáceres, T. C. (2020). Comunicar y educar en igualdad para prevenir la violencia contra las mujeres: Análisis de las campañas multianuales del plan nacional contra la violencia de género 2016-2021 y su aporte a la prevención de la violencia contra las mujeres en adolescentes de la institución educativa República de Colombia en el distrito de independencia, lima, en el periodo 2016-2018. [tesis de maestría, Pontifica Universidad Católica del Perú] Repositorio Institucional PUCP.
<https://bit.ly/3mZLJ5p>
- Anzaldúa, R. (2012). "Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación". En *Tramas* 36. México: UAM-X; p.177-208.
- Armijo, A. y Gómez, J. (2019). "Cuerpos erotizados: jóvenes, redes sociales y discursos sobre la belleza". En Zarco Ortiz (coord). *Cuerpo, género y juventudes. Análisis de los procesos culturales emergentes en Chiapas*. Veracruz: Universidad Veracruzana., pp. 41-56.
- Berardi, F. (2010). *Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Buenos aires: Tinta Limón.
- Boal, A. (2013). *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba editorial.
- Boal, A. (2001). *Juego para actores y no actores*. España: Alba Editorial.
- Boal, A. (2012). *La Estética del Oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (1989) *Teatro del oprimido 1. Teoría y práctica*. Nueva imagen.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., & Ríos Everardo, M. (2010). Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bohm, D. (1997). Sobre el diálogo. Kairós.
- Butler, J. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Tomado de: Sue-Ellen Case (1990) *Performing Feminisms: Feminist critical theory and theatre*. John Hopkins University Press pp270-282.
- Butler, J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.
- Cabaluz, F. (2015). Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Santiago de Chile: Colección A-probar.
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños. Teseo.
- Coll, C., Palacios, J y Marchesi, A. (2014) Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- Conde, G. y Ramos, E. (2015). Nuevas pedagogías del cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas / Volumen 10 - Número 1 / pp. 65-78
Recuperado de: <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/>
doi:10.11144/Javeriana.mavae10-1.npct
- Curiel Pichardo, R. (s/f) Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos.
- Denzin, N y Lincoln, Y. (2012). Introducción General. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y N. Lincoln. *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eisner W. E. (1998) ¿Qué hace cualitativo a un estudio?. En W.E Eisner. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España. Paidós Educador.
- Esteban, M.L. (2013). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. (Segunda edición) Ediciones Bellaterra.
- Evelyn, W. y Liliana B. (2015). *Teatro do Oprimido e performances de genero: uma proposta de intervencao*. *Pesquisas Pedagógico*, (2)
https://www.academia.edu/29786630/Teatro_do_Oprimido_e_performances_de_g%C3%AAnero_uma_proposta_de_interven%C3%A7%C3%A3o
- Facio, A y Fries, L. (Primavera, 2005). "Feminismo, género y patriarcado". En: *Revista Sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Buenos Aires: año 2005, núm. 6, pp. 259-294.
- Forbes Women (2022). 20% de las desapariciones de niñas, niños y adolescentes ocurren en Edomex: Redim. Forbes Women. <https://www.forbes.com.mx/women-20-desapariciones-ninas-ninos-adolescentes-edomex-redim/> 18012022
- Freire, P., & Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García, M. Y López, M. (2014). *Teatralidades en expansión*. En *Terra ignota: Conversaciones sobre la escena expandida*. (pp. 13-26). Anónimo Drama Ediciones. México.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, A., Feliu, J., Vall-Ilovera, M., Calsamiglia, A. y Conesa, E. (2015) De la investigación mediante relatos de vida al teatro social: el caso de la brecha digital de género. *Universitas Psychologica*, 14 (5), 1583-1597. <https://10.11144/Javeriana.upsy14-5.imrv>
- Green, M. (2004). *Variaciones de una guitarra azul. Conferencias de Educación Estética*. En Green, M. *Notas sobre educación estética*. México. Edere.
- Guardian, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Colección IDER.
- Hill, P. y Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica para la libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- Huberman, D. (2014). "Volver sensible / Hacer sensible". En Badiou, Bourdieu et al. *¿Qué es un Pueblo?* (pp.69-100). Argentina: Eterna Cadencia.
- Ibañez, F. (20 de Noviembre del 2021). Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias? <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-adistancia-remota>
- Instituto de las mujeres del distrito federal. (2018). *Reporte especial: situación de las niñas y adolescentes en la Ciudad de México*. CDMX. CDMX.
- Jauss, R. (2002). *Pequeña Apología a la Experiencia Estética*. Barcelona: Paidós.
- Jímenez, B. (2020). *Comunicado: Antecedentes de la Red de Faros*. México.

- Joyce, B; Well, M y Calhoum, M. (200). Modelos de Enseñanza. Barcelona: Gedisa.
- Korol, C. (2007). Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007.
- Korol, C. (2006). Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. CLACSO.
- Lagarde, M. (2012). El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topias. México: Inmujeres.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara., Conelly, F.M., Clandinid, D.J., & Green, M. (1995). *El profesor como extranjero*. En Larrosa et al. Narrativa e investigación educativa. Barcelona: Editorial Laertes
- López, J y Herrera, H. (2012). Faro de Oriente: Grupos Socioculturales. Capital Social, Sociedad Civil y Políticas Públicas. México: Indesol.
- Mandoki, K. (2006) . Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I. Conaculta.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. Foro de Educación, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Mata, M. (2019). Edomex De Los Primeros En Embarazo Adolescente. Recuperado de <https://www.milenio.com/ciencia-y-salud/edomex-de-los-primeros-en-embarazo-adolescente>
- Nassif, R., Rama, G y Tedesco, J. (1984). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En R. Nassif, G. Rama y J. Tedesco. El sistema educativo en América Latina. (53-99). Kapelusz.

- Oliveira, S., Araújo, E y De Fatima, M. (2014). O Teatro Fórum como dispositivo de discussão de violência contra a mulher. *Estudos de Psicologia*, 31 (2), 257-267. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3953/395335440011>
- Ortega, D. (2009). Interdisciplina en la Educación artística escolar. Propuesta didáctica para la generación de las experiencias integradoras de aprendizaje artístico. UPN-CNART.
- Ortiz, A. y Rosales A. L. (2009) Aportaciones a los estudios de las sexualidades, las identidades y los derechos sexuales y reproductivos. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pineda, O. y Echavarría L. (2008). Investigación social. Herramientas teóricas y análisis político de discurso. Casa Juan Pablos, Centro Cultural, S. A de C.V.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital*. España: Ediciones Morata.
- Pinto, K (s/f). La opresión múltiple: género, raza, clase. En *Desde el margen*. <http://desdelmargen.net/la-opresion-multiple-genero-raza-clase/> 140421
- Plana mayor (2021) Edomex ocupa primer lugar en atención de adicciones entre población adolescente. <https://planamayor.com.mx/edomex-ocupa-primer-lugar-en-atencion-de-adicciones-entre-poblacion-adolescente/> 130522
- Planella, J. (2015) *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Ramírez, G. (marzo, 2022). “¿Cómo educar el cuerpo en la virtualidad?”. [Recuperado de: <http://revistafyl.filos.unam.mx/siguiente-no/quinto-numero/>] (Consultado el 15-05-2022).

Sandoval, L. (2013). Política Urbana como Política Cultural en la ciudad fragmentada: Las cuatro Fábrica de Artes y Oficios, FAROS. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.

Suárez, D. (s/n). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares.
https://www.academia.edu/3355641/Docentes_narrativa_e_investigaci%C3%B3n_educativa_La_documentaci%C3%B3n_narrativa_de_las_pr%C3%A1cticas_docentes_y_la_indagaci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica_del_mundo_y_las_experiencias

Shusterman, R. (2002). Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte. Barcelona: Idea Books.

Stoller, R. (1968). Sexo y Género. El desarrollo de la masculinidad y la feminidad. Londres: Routledge.

Taylor, S y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Urteaga, M. (febrero, 2012). "Juventudes, géneros y sexos. Resituando categorías". En: Rev. del Centro de Inv (Méx.). México; Vol. 10, núm. 37, pp. 5-21.

Urteaga, M. (2019). "Adolescencia y juventud: reposicionamientos teóricos". En: Investigaciones sociales. Lima, Perú; Vol 22, núm. 40, pp. 59-72.

Villegas, C y Del Monte, F. (s/n) Relaciones de tensión/apertura entre el concepto de dramaturgia y dispositivo artístico.
https://www.academia.edu/7497955/Relaciones_de_tension_apertura_entre_el_concepto_de_dramaturgia_y_dispositivo._Fernanda_del_Monte_Y_Camila_Villegas

Zarco, A. y Zabadúa, P (2019). "Identidades Juveniles homosexuales. Agencia y construcción de ciudadanías emergentes en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas". En.

Antonio Zarco (coord.). Cuerpo, género y juventudes. Análisis de los procesos culturales emergentes en Chiapas, pp. 58-71.

Anexos

Ejemplo de una secuencia didáctica del Laboratorio de Aproximación al Teatro del Oprimido con Enfoque de Género

Teatro imagen	Contenidos del TO: Espacio estético Movimiento corporal	Contenidos de Género: Estereotipos de género Roles de género	Sesión: Número 4	Tiempo: 2 hrs	Facilitadora: Vianey Hernández Villada	Lugar y fecha: Plataforma zoom 30 de abril del 2021
<p>Propósitos:</p> <p>Crear fotografías con el cuerpo para representar y analizar los roles y estereotipos de género.</p> <p>Reconocer su cuerpo dentro del espacio estético mediante ejercicios y representaciones.</p> <p>Construir sus propias secuencias corporales para realizar representaciones de opresiones de género, a través del teatro imagen.</p>			<p>Materiales o Recursos</p> <p>Computadora, tableta, laptop o cualquier otro equipo con conexión a internet, con cámara y audio.</p> <p>Un espacio donde pueda moverse.</p> <p>Cartografía del cuerpo humano</p> <p>Objetos</p> <p>Vestuario</p>		<p>Observaciones</p> <p>Eran veinte para las cuatro y ya había personas esperando que les diera acceso a la sala de zoom.</p> <p>Nuevamente solo una persona es la que trabaja con su cartografía.</p>	

Acción	Descripción de las actividades
Sensibilización	<p>Frase de inicio: "Cada mañana se crea un ayer, mediante un hoy, tenemos que saber lo que fuimos, para saber lo que seremos". Paulo Freire.</p> <p>Actividad 1 Gesto ritual En este ejercicio realizaremos la sesión con una variante más. Ahora nos ponemos de pie para involucrar todo nuestro cuerpo. Decimos nuestro nombre, cómo nos sentimos, realizamos la acción unos segundos, me quedo un segundo en fotografía, Digo algo que me gusta, ejecuto la acción, me quedo en fotografía unos segundos; Ahora dicen de dónde son, dejan la acción ejecutarse, se ponen en fotografía y ahora dicen algo que les molesta de sí, ejecutan la acción y se quedan en fotografía.</p>

	<p>Finalmente le pasan la palabra a alguien más diciendo su nombre.</p> <p>Actividad 2 Esfera de las emociones Les empiezo a decir que se imaginen que en sus manos tienen una esfera y que esa esfera tendrán que moldearla como quieran, qué se imaginan de qué material es, cuál es su textura, su olor, su tamaño; mientras eso sucede tienen que jugar con ella y experimentar con las emociones cada que cambie de imágenes en las proyecciones (estaré colocando imágenes de pinturas en la pantalla) tendrá que ser un cambio de emoción. Esas emociones se registran en el cuerpo y en el gesto. habrá un momento que dejaré de compartir pantalla tendrán que registrar todas las emociones por las que pasaron y seguir con esa esfera de emociones. después esa esfera pasará a alguna persona, la nombran, se la pasan, ella moldea su cara y cuerpo de acuerdo a la emoción que le pasaron (solo unos segundos) y la transforma en otra emoción, así hasta pasar a otra persona.</p> <p>Una vez terminadas estas actividades les pido que coloquen en el menti cómo se siente su cuerpo hoy después de la actividad.</p>
Análisis	<p>Ahora hablamos el tema de los roles de género y retomamos los estereotipos.</p> <p>Enseguida les presento un vídeo de unos animes y les pido reflexionen sobre qué encuentra de similitud con el tema de los roles y estereotipos de género, con su vida cotidiana. La relación con el espacio estético y su vida cotidiana y la ficción. Explicación de la dinámica con este ejercicio de teatro imagen, les pregunto:</p> <p>¿Hay algo que no he resuelto que quisiera representar?</p>
Exploración	<p>Actividad 3 TEATRO IMAGEN Y ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO En esta actividad la consigna es la siguiente: Piensa en un conflicto que hayas tenido en la escuela, familia, amigos, pareja, por el hecho de ser mujer u hombre. Ahora trata de crearlo en tu mente pensándolo en un monólogo interno. Ve ubicando los lugares en dónde estás, la situación, los personajes, las emociones, las sensaciones que te provoca. Una vez que las tengas ubicadas, con tu cuerpo recrea esas imágenes. Dejo que exploren un poco mientras se escucha música de fondo. Cuando diga STOP, tomarán sus lugares.</p>

	<p>7. Los ubico en equipos (3), les pido que cada quien cuente sus historias. Elijan una historia con la cuál la mayoría se haya identificado.</p> <p>Para esta representación deberán: Hacer una secuencia de movimientos, de hasta tres acciones por persona. La protagonista puede hacer cambios si así lo desea, cada que desee intervenir, dirá: STOP, para modificar alguna imagen. Usen objetos que estén a su alcance para personificarse, estos no necesariamente deben cumplir su función real, juguemos con la imaginación. Tienen la libertad de poner música, hacer sonidos, jugar con la pantalla de zoom para crear sus representaciones. Repitan la secuencia un par de veces y prepárense para presentarla.</p>
Representación	<p>Ahora cada equipo hará su presentación, yo fungiré como comodín del ejercicio. Les daré instrucciones que guiarán el ejercicio. Cada que termine una representación de fotografías dialogaremos acerca de lo que estamos viendo, qué tipo de opresiones logramos ver y daremos otras posibles soluciones.</p>